



Ispas

Instituto Universitário
de Ciências Psicológicas,
Sociais e da Vida

**ESPELHO MEU, ESPELHO MEU... HAVERÁ
ALGUÉM MAIS PERFEITO DO QUE EU?
RELAÇÃO ENTRE O ESTILO PARENTAL, O
PERFECCIONISMO E A REGULAÇÃO EMOCIONAL
EM ADOLESCENTES**

MARTA ALEXANDRA PIRES CLEMENTE

Orientador da Dissertação:

PROFESSORA DOUTORA EVA DINIZ

Professor de Seminário de Dissertação:

PROFESSORA DOUTORA EVA DINIZ

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de:

MESTRE EM PSICOLOGIA

Especialidade em Psicologia Clínica

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação da Professora Doutora Eva Diniz apresentada no ISPA – Instituto Universitário para a obtenção de grau de Mestre na especialidade de Mestre em Psicologia Clínica.

Agradecimentos

Começo por agradecer aos meus pais, por estarem presentes em todo o meu percurso, foram e serão sempre o meu grande apoio e pilar em qualquer altura e em qualquer parte. Sem o vosso apoio incondicional, carinho e acompanhamento, tudo teria sido mais difícil, ou mesmo impossível! Sou muito grata e feliz por vos ter.

Às minhas avós um obrigada pela vossa existência na minha vida. Obrigada pelo aconchego que proporcionam e por estarem sempre presentes a cada conquista minha.

Ao meu namorado Rui, um obrigada é pouco para agradecer todo o suporte, carinho, acompanhamento, amor e presença ao longo deste ano. Por me ajudares, reconfortares e ouvires nos piores momentos e festejares comigo, os mais bonitos. Agradeço também à sua família, por terem sempre uma palavra de preocupação, carinho e apoio.

Um obrigada às minhas flores, as minhas amigas, que me acompanharam sempre na sua forma mais sincera e amorosa. Fico agradecida por vos ter conhecido. Os momentos com vocês trazem sempre um ânimo mais leve e divertido, e sem eles a minha vida não seria tão incrível. Um especial agradecimento à Valéria, o meu uno, e um dos meus grandes apoios neste ano e nos outros anteriores. Sem ti, este processo teria sido mais penoso, e a minha vida menos sorridente. Um obrigada particular à Catarina, por ser uma parceira de todas as horas e rumo a qualquer lugar. Um notável obrigada à Carolina sempre pronta escutar-me, fazer-me rir e também pensar/refletir. Um obrigada extraordinário à Beatriz que nesta minha vida académica e pessoal sempre esteve presente para me fazer rir até chorar e também para me ajudar. E, um obrigada à Joana que mesmo de longe sempre se tentou manter por perto.

À minha madrinha académica, Marta, a minha homónima favorita. Um agradecimento a ti, por tudo em que me ajudaste e principalmente pela constante participação na minha vida.

Às minhas afilhadas, Patrícia R e Ana que se mantiveram sempre como fontes de suporte e ajuda neste ano. Um obrigada a ambas pelo apoio e por continuarem perto de mim.

Obrigada às minhas colegas de seminário por todas as palavras partilha e reflexão de ideias. Deixo um agradecimento único à Patrícia S, que para além de me acompanhar desde o 1º ano, foi uma aliada sempre doce e fiel neste processo.

Um obrigada à Dr^a Joana Marau, que neste processo sempre se demonstrou disponível para me ajudar e acalmar.

Um agradecimento à escola que me permitiu a realização da recolha de dados que permitiram a execução deste estudo. A todos os que participaram, obrigada, fizeram com que isto fosse possível!

À minha orientadora, a Professora Doutora Eva Diniz, uma obrigada pelo acompanhamento e orientação desta dissertação. A sua exigência e motivação foram importantes para a concretização desta investigação.

Obrigada a esta instituição, ISPA, que durante 5 maravilhosos anos me acolheu e proporcionou tantas e muitas aprendizagens importantes, pessoas incríveis e momentos marcantes que guardarei com o maior carinho e levarei para a vida.

Um simples obrigada não chega para todos vós!

Resumo

Enquadramento: A parentalidade é um fator importante no desenvolvimento, manutenção e consolidação do perfeccionismo na adolescência. O perfeccionismo, como construto da personalidade, tem influência na aprendizagem e uso de estratégias de regulação emocional.

Objetivo: Analisar se as estratégias de regulação emocional podem servir como um mediador entre o estilo parental percebido e o perfeccionismo em adolescentes. E ainda, perceber se a escolaridade dos adolescentes tem um efeito moderador nesta relação.

Método: A amostra foi constituída por 411 adolescentes com idades entre os 12 e os 18 anos ($M=15.29$; $DP=1.82$) da escolaridade básica e secundária. A recolha de dados concretizou-se em formato papel e *online*.

Resultados: Constatou-se que maiores níveis do estilo parental autoritário tiveram um efeito direto na dimensão perfeccionismo socialmente prescrito, aumentando-a. Esta relação foi mediada parcialmente pela estratégia supressão e moderada pela escolaridade do participante. Verificou-se uma mediação total, onde maiores níveis do estilo parental autoritário se relacionaram com maiores níveis da dimensão perfeccionismo auto-orientado somente na presença da supressão. O estilo parental democrático deteve um efeito direto, no sentido negativo, na dimensão perfeccionismo socialmente prescrito, onde existiu um efeito mediador parcial da supressão e moderador da escolaridade básica. Um estilo parental mais autoritário revelou um efeito direto em maiores níveis de perfeccionismo total, sendo esta relação explicada, de forma parcial, pela mediação da supressão. Por fim, verificou-se o efeito contrário na relação entre o estilo parental democrático e o perfeccionismo total.

Conclusão: Os estilos parentais e as estratégias de regulação emocional a que os adolescentes recorrem têm um impacto relevante no traço de personalidade perfeccionismo.

Palavras-chave: Perfeccionismo, Estratégias de Regulação emocional, Estilo Parental, Adolescentes.

Abstract

Background: Parenthood is an important factor in the development, maintenance and consolidation of perfectionism in adolescence. Perfectionism, as a personality construction, has an influence on both the ability of learning and use of emotion regulation strategies. **Objective:** Analyze whether emotion regulation strategies can serve as a mediator between the parenting style and perfectionism in adolescents. Also, investigate if the schoolarity of the adolescent has a moderating effect on this relationship. **Method:** The sample consisted of 411 adolescents aged between 12 and 18 years ($M=15.29$; $SD=1.82$) of middle school and high school. Data was collected through paper and *online* formats. **Results:** It was found that the highest levels of authoritarian parenting style had a direct effect on the socially prescribed perfectionism dimension, increasing it. This relationship was partially mediated by the strategy suppression and moderated by schoolarity. There was a total mediation, where the levels of authoritarian parenting style were related with highest levels of self-oriented perfectionism dimension, only in the presence of supression. The democratic parenting style had a direct and negative effect on the socially prescribed perfectionism dimension, where there was a partial mediating effect of supression and a moderating effect of middle schoolarity. A more authoritarian parental style revealed a direct effect on total perfectionism levels, this relation being parcially explained by the mediation of supression. Finally, it was verified an opposite effect on the relationship between democratic parental style and total perfectionism. **Conclusion:** Parenting styles and emotion regulation strategies have a relevant impact on the adolescent perfectionism personality trait.

Keywords: Perfectionism, Emotional Regulation Strategies, Parenting Styles, Adolescents.

Índice

INTRODUÇÃO	10
ENQUADRAMENTO TEÓRICO	12
ADOLESCÊNCIA	12
ADOLESCÊNCIA E PERFECCIONISMO	13
PERFECCIONISMO	13
<i>Modelo Integrativo do Desenvolvimento do Perfeccionismo</i>	17
REGULAÇÃO EMOCIONAL	18
<i>Modelo Processual de Regulação Emocional</i>	20
PERFECCIONISMO E REGULAÇÃO EMOCIONAL	21
REGULAÇÃO EMOCIONAL E ESTILO PARENTAL	22
ESTILO PARENTAL	24
ESTILO PARENTAL E PERFECCIONISMO	26
OBJETIVOS	29
MÉTODODO	30
DELINEAMENTO DO ESTUDO.....	30
PARTICIPANTES DA AMOSTRA.....	30
INSTRUMENTOS	33
<i>Questionário de Recolha de Informação Sociodemográfica</i>	34
<i>Escala de Perfeccionismo de Crianças e Adolescentes - (EPCA)</i>	34
<i>Questionário de Regulação Emocional - Crianças e Adolescentes - (QRE-CA)</i>	35
<i>Questionário de Autoridade Parental – (QAP)</i>	35
PROCEDIMENTO.....	36
PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS.....	37
RESULTADOS.....	39
DISCUSSÃO.....	67
LIMITAÇÕES	74
ESTUDOS FUTUROS	74
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	76
ANEXOS.....	94
ANEXO A – QUESTIONÁRIO DE RECOLHA DE INFORMAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA	95
ANEXO B – <i>QUESTIONÁRIO DE REGULAÇÃO EMOCIONAL - CRIANÇAS E ADOLESCENTES - (QRE-CA)</i>	97
ANEXO C – <i>ESCALA DE PERFECCIONISMO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES - (EPCA)</i>	98
ANEXO D – <i>QUESTIONÁRIO DE AUTORIDADE PARENTAL – (QAP)</i>	100
ANEXO E – AUTORIZAÇÃO DA COMISSÃO DE ÉTICA DO ISPA	102
ANEXO F – FOLHETO DE DIVULGAÇÃO.....	103
ANEXO G – INFORMAÇÃO AO PARTICIPANTE.....	104
ANEXO H - CONTACTO COM ESCOLA	105

Índice de Tabelas

TABELA 1 CARACTERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA DOS PARTICIPANTES DA AMOSTRA (N=411).....	31
TABELA 2 CARACTERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA DOS CUIDADORES DOS PARTICIPANTES DA AMOSTRA (N=411).	32
TABELA 3 COMPARAÇÃO DAS PRINCIPAIS VARIÁVEIS SOCIODEMOGRÁFICAS MEDIANTE O TIPO DE RECOLHA (N= 411).	40
TABELA 4 DIFERENÇAS DOS NÍVEIS DE PERFECCIONISMO, ESTILO PARENTAL E REGULAÇÃO EMOCIONAL MEDIANTE O TIPO DE RECOLHA (N=411).....	41
TABELA 5 DIFERENÇAS DOS NÍVEIS DE PERFECCIONISMO, ESTILO PARENTAL PERCEBIDO E REGULAÇÃO EMOCIONAL MEDIANTE O SEXO DO PARTICIPANTE (N=411).....	41
TABELA 6 DIFERENÇAS DOS NÍVEIS DE PERFECCIONISMO, ESTILO PARENTAL PERCEBIDO E REGULAÇÃO EMOCIONAL MEDIANTE AS FASES DA ADOLESCÊNCIA (N=411).....	42
TABELA 7 DIFERENÇAS DOS NÍVEIS DE PERFECCIONISMO, ESTILO PARENTAL E REGULAÇÃO EMOCIONAL MEDIANTE A ESCOLARIDADE DO PARTICIPANTE (N=411).....	43
TABELA 8 DIFERENÇAS DOS NÍVEIS DE PERFECCIONISMO E ESTILO PARENTAL MEDIANTE A ESCOLARIDADE DOS CUIDADORES (N=411)	44
TABELA 9 ESTATÍSTICA DESCRITIVA E CORRELAÇÕES DE PEARSON ENTRE AS PRINCIPAIS VARIÁVEIS EM ESTUDO (N=411).....	46
TABELA 10 EFEITO TOTAL, DIRETO E INDIRETO DO ESTILO PARENTAL AUTORITÁRIO NO PERFECCIONISMO SOCIALMENTE PRESCRITO ATRAVÉS DA ESTRATÉGIA DE REGULAÇÃO SUPRESSÃO (N = 406)	47
TABELA 11 EFEITO TOTAL, DIRETO E INDIRETO DO ESTILO PARENTAL AUTORITÁRIO NO PERFECCIONISMO AUTO-ORIENTADO ATRAVÉS DA ESTRATÉGIA DE REGULAÇÃO SUPRESSÃO (N = 406)	48
TABELA 12 EFEITO TOTAL, DIRETO E INDIRETO DO ESTILO PARENTAL PERMISSIVO NO PERFECCIONISMO SOCIALMENTE PRESCRITO ATRAVÉS DA ESTRATÉGIA DE REGULAÇÃO REAVALIAÇÃO COGNITIVA (N = 406).....	49
TABELA 13 EFEITO TOTAL, DIRETO E INDIRETO DO ESTILO PARENTAL DEMOCRÁTICO NO PERFECCIONISMO SOCIALMENTE PRESCRITO ATRAVÉS DA ESTRATÉGIA DE REGULAÇÃO SUPRESSÃO (N = 406).....	50
TABELA 14 EFEITO TOTAL, DIRETO E INDIRETO DO ESTILO PARENTAL DEMOCRÁTICO NO PERFECCIONISMO SOCIALMENTE PRESCRITO ATRAVÉS DA ESTRATÉGIA DE REGULAÇÃO REAVALIAÇÃO COGNITIVA (N = 406)	51
TABELA 15 EFEITO TOTAL, DIRETO E INDIRETO DO ESTILO PARENTAL AUTORITÁRIO NO PERFECCIONISMO TOTAL ATRAVÉS DA ESTRATÉGIA DE REGULAÇÃO SUPRESSÃO (N = 406)	52
TABELA 16 EFEITO TOTAL, DIRETO E INDIRETO DO ESTILO PARENTAL DEMOCRÁTICO NO PERFECCIONISMO TOTAL ATRAVÉS DA ESTRATÉGIA DE REGULAÇÃO SUPRESSÃO (N = 406)	53
TABELA 17 EFEITO DIRETO E INDIRETO DO ESTILO PARENTAL AUTORITÁRIO NO PERFECCIONISMO SOCIALMENTE PRESCRITO ATRAVÉS DA ESTRATÉGIA DE REGULAÇÃO SUPRESSÃO E MODERADO PELA ESCOLARIDADE DO PARTICIPANTE (N = 406)	57
TABELA 18 EFEITO DIRETO E INDIRETO DO ESTILO PARENTAL AUTORITÁRIO NO PERFECCIONISMO AUTO-ORIENTADO ATRAVÉS DA ESTRATÉGIA DE REGULAÇÃO SUPRESSÃO E MODERADO PELA ESCOLARIDADE DO PARTICIPANTE (N = 406)	59

TABELA 19 EFEITO DIRETO E INDIRETO DO ESTILO PARENTAL PERMISSIVO NO PERFECCIONISMO SOCIALMENTE PRESCRITO ATRAVÉS DA ESTRATÉGIA DE REGULAÇÃO REAVALIAÇÃO COGNITIVA E MODERADO PELA ESCOLARIDADE DO PARTICIPANTE (N = 406)	60
TABELA 20 EFEITO DIRETO E INDIRETO DO ESTILO PARENTAL DEMOCRÁTICO NO PERFECCIONISMO SOCIALMENTE PRESCRITO ATRAVÉS DA ESTRATÉGIA DE REGULAÇÃO SUPRESSÃO E MODERADO PELA ESCOLARIDADE DO PARTICIPANTE (N = 406)	61
TABELA 21 EFEITO DIRETO E INDIRETO DO ESTILO PARENTAL DEMOCRÁTICO NO PERFECCIONISMO SOCIALMENTE PRESCRITO ATRAVÉS DA ESTRATÉGIA DE REGULAÇÃO REAVALIAÇÃO COGNITIVA E MODERADO PELA ESCOLARIDADE DO PARTICIPANTE (N = 406)	63
TABELA 22 EFEITO DIRETO E INDIRETO DO ESTILO PARENTAL AUTORITÁRIO NO PERFECCIONISMO TOTAL ATRAVÉS DA ESTRATÉGIA DE REGULAÇÃO SUPRESSÃO E MODERADO PELA ESCOLARIDADE DO PARTICIPANTE (N = 406).....	64
TABELA 23 EFEITO DIRETO E INDIRETO DO ESTILO PARENTAL DEMOCRÁTICO NO PERFECCIONISMO TOTAL ATRAVÉS DA ESTRATÉGIA DE REGULAÇÃO SUPRESSÃO E MODERADO PELA ESCOLARIDADE DO PARTICIPANTE (N = 406).....	65

Índice de Figuras

FIGURA 1 MODELO DE MEDIAÇÃO ENTRE AS VARIÁVEIS	29
FIGURA 2 RESUMO DOS RESULTADOS SIGNIFICATIVOS DOS MODELOS DE MEDIAÇÃO	54
FIGURA 3 MODELO DE MEDIAÇÃO MODERADA ENTRE AS VARIÁVEIS	55
FIGURA 4 INTERAÇÃO ENTRE A SUPRESSÃO E OS GRUPOS DE ESCOLARIDADE DO PARTICIPANTE RELATIVAMENTE À DIMENSÃO PERFECCIONISMO SOCIALMENTE PRESCRITO	58
FIGURA 5 INTERAÇÃO ENTRE A SUPRESSÃO E OS GRUPOS DE ESCOLARIDADE DO PARTICIPANTE RELATIVAMENTE À DIMENSÃO PERFECCIONISMO SOCIALMENTE PRESCRITO	62
FIGURA 6 RESUMO DOS RESULTADOS SIGNIFICATIVOS DOS MODELOS DE MEDIAÇÃO MODERADA	66

Introdução

*“Adoramos a perfeição, porque
não a podemos ter; repugná-la-
íamos se a tivéssemos.
O perfeito é o desumano
porque o humano é
imperfeito.”*

(Livro do Desassossego...Fernando Pessoa)

O que é o perfeccionismo? Respondendo de forma simplista, o perfeccionismo pode ser definido como *“a procura da perfeição”*. Tal, leva-nos a uma nova questão: O que é a perfeição? Pode-se considerar *“ser perfeito”* como a procura de atingir um estado visto como ideal, no que se refere à conduta e valores pelos quais uma pessoa se rege, num certo contexto histórico e sociocultural (Macedo et al., 2012). Um aspeto importante relaciona-se com a oposição entre conseguir, ou não, atingir a perfeição. O perfeccionista, por definição, quer ser perfeito, mas detém-se na impossibilidade de atingir esse estado ideal (Macedo et al., 2012).

Atualmente, a literatura interpreta o perfeccionismo como um construto multidimensional e complexo da personalidade que integra aspetos positivos e negativos. Os aspetos positivos associam-se à presença de padrões e expectativas pessoais altas bem como o desejo de se destacar no desempenho desses mesmos padrões que são experienciados como motivacionais e encorajadores. Já os aspetos negativos podem dificultar a adaptação da pessoa ao seu contexto e ambiente circundante (e.g. vivência profissional, afetiva, social), gerando reações desadaptativas ao *stress*, instituindo-se como um fator de risco ao desenvolvimento de uma variedade de sintomas e perturbações do foro psicopatológico (Aldea & Rice, 2006; Boone et al., 2012; DiBartolo & Varner, 2012; Macedo et al., 2012; Stoeber, 2018). Face às múltiplas evidências relacionadas com o perfeccionismo, e por se tratar de um construto transdiagnóstico, considera-se relevante a sua investigação de forma a propiciar o esclarecimento da etiologia de perturbações e elucidar a existência de comorbilidades (Egan et al., 2011; Ehring & Behar, 2020). Além disso, a investigação nesta área é também relevante para o desenvolvimento de intervenções.

Segundo a literatura, um dos períodos cruciais para o desenvolvimento, manutenção e consolidação do perfeccionismo é a adolescência, dadas as mudanças desenvolvimentais associadas a esta etapa (Flett et al., 2002; Flett & Hewitt, 2014; Negru-Subtirica et al., 2021; Stoeber et al., 2018). Existem diferentes modelos que discutem como o perfeccionismo se desenvolve, no entanto todos concordam que a infância e a adolescência são reconhecidas como

períodos-chave para o desenvolvimento deste traço de personalidade, e que os pais têm um papel fundamental no desenvolver do mesmo (Ashby, 2006; Flett et al., 2002; Gilman et al., 2011; Carmo et al., 2021). Efetivamente, a literatura enfatiza a importância dos estilos parentais para o desenvolvimento do perfeccionismo (Burns, 1980; Grusec & Davidov, 2007). Os estilos parentais, segundo Darling e Steinberg (1993), são considerados como um conjunto global de valores e atitudes das figuras parentais que são transmitidos às crianças numa multiplicidade de contextos, cenários e situações. Os estilos parentais atuam de forma simultânea e provocam um clima emocional onde existe a expressão das ações e comportamentos parentais. Desta forma, considera-se que os estilos parentais desempenham um papel ativo e crucial no desenvolvimento da personalidade dos adolescentes (Ashby, 2006; Flett et al., 2002; Gilman et al., 2011; Carmo et al., 2021), nomeadamente no desenvolvimento do perfeccionismo, conceituado por muitos como um traço de personalidade.

A par dos estilos parentais, a capacidade de regulação emocional é apontada como um construto cuja aquisição e desenvolvimento é moldado através da relação e interação pais-filho (Parke et al., 1992). A regulação das emoções é socializada através de processos que compreendem práticas e estilos parentais, modelagem e clima emocional familiar (Morris et al., 2007). O estudo da regulação emocional é oportuno no período da adolescência dadas as alterações vividas, pelos adolescentes em vários domínios, nomeadamente emocional, neurológico e cognitivo que corroboram para uma maior necessidade de utilização e mobilização de estratégias de regulação emocional eficazes (Bravo, 2012; Jaffe et al., 2010). A capacidade de regulação emocional é considerada uma competência crucial para conquistar um desenvolvimento ótimo. Um funcionamento psicológico saudável implica uma regulação emocional eficiente e adaptativa (Teixeira et al., 2018), onde, esta regulação pressupõe a competência de diferenciar, compreender e refletir as emoções, permitindo aos sujeitos decidir a sua expressão emocional (Gross, 2002).

Considerando as associações descritas, esta investigação tem como principal objetivo avaliar se existe uma relação entre o estilo parental, perfeccionismo e regulação emocional nos adolescentes. Mais especificamente, compreender se o estilo parental adotado pelos cuidadores pode afetar o perfeccionismo do adolescente por meio das suas diferentes estratégias de regulação emocional.

Enquadramento Teórico

Adolescência

A adolescência tem sido historicamente retratada como uma fase intermédia do desenvolvimento e crescimento humano que decorre na transição da infância para a idade adulta (Coslin, 2009; Vadeboncoeur 2005), sendo atualmente caracterizada como um período de múltiplas mudanças (Coghill et al., 2009). A Organização Mundial de Saúde (OMS) determina a adolescência como sendo o período da vida que decorre entre os 10 e os 19 anos de idade, definindo-a ainda como uma etapa biopsicossocial na qual ocorrem diversas transformações, nomeadamente de carácter físico (e.g. alterações corporais), social (e.g. mudanças na relação com os pais, amigos e sexo oposto), cognitivo (e.g. emergência do pensamento formal), psíquico (e.g. modo de se ver a si próprio) e emocional (e.g. reações emocionais alternadas e tendencialmente intensas) (Martins, 2005).

A literatura identifica um conjunto vasto de tarefas e processos a serem realizados pelos adolescentes (Turk et al., 2007), nomeadamente: adaptar-se às novas competências físicas e intelectuais; desenvolver uma identidade; designar objetivos futuros; estabelecer a independência psicológica e emocional relativamente às figuras parentais; aderir a um sistema de valores pessoais; e fortalecer o controlo dos impulsos e da maturidade comportamental (Turk et al., 2007). As crenças no futuro envolvem uma série de motivações e pensamentos direccionadas a um dado objetivo (delineamento de caminhos, conceção de metas atingíveis e manutenção da autoconfiança) para manter os adolescentes envolvidos na sucessiva procura de propósitos (Sun & Shek, 2012).

A adolescência, é classificada como um período particularmente vulnerável para a formação e desenvolvimento de problemas relativos à saúde mental. Estes problemas são considerados uma consequência das significativas alterações no desenvolvimento emocional, cognitivo, e social bem como ao processo de estabilização e consolidação da personalidade do jovem (Borges et al., 2008). Deste modo, consoante Silk e colaboradores (2003), considera-se que a adolescência é um período de grande importância para a investigar e explorar os processos relacionados com a regulação emocional. Esta conceção é justificada pelos autores por considerarem importantes as alterações fisiológicas, físicas e sociais que acontecem ao longo deste período e que desencadeiam novas experiências emocionais, nomeadamente o amadurecimento de sistemas tidos como básicos à regulação emocional (neural, hormonal e

cognitivo). A dificuldade nestes processos de maturação pode gerar aumentos na prevalência de psicopatologia (e.g. perturbações do humor, do comportamento).

Adolescência e perfeccionismo

A adolescência é um período da vida onde a personalidade e identidade se encontram em desenvolvimento, o que o torna numa altura adequada para o estudo e avaliação das mudanças nas características da personalidade (Steinberg, 2008). Neste seguimento, segundo a literatura, um dos períodos cruciais para o desenvolvimento, manutenção e consolidação do perfeccionismo é a adolescência, dadas as mudanças desenvolvimentais associadas a esta etapa, onde prevalece o amadurecimento de elevados níveis de autoconsciência, competências cognitivas e consciência dos padrões sociais (Negru-Subtirica et al., 2021). Denota-se que é nesta etapa do crescimento que as diferenças individuais do perfeccionismo se desenvolvem, e na qual as pressões para ser perfeito emergem do meio social onde o adolescente está inserido, onde, com a presença da avaliação e comparação social, se tornam mais centrais para a autoformação (Damian et al., 2013; Evans et al., 1997; Flett et al., 2002; Crone & Fuligni, 2020). Existem diferentes modelos que discutem a explicação de como é que o perfeccionismo se desenvolve, no entanto todos concordam que a infância e a adolescência são reconhecidas como períodos-chave para o desenvolvimento deste traço de personalidade, e que os pais têm um papel fundamental no seu desenvolvimento (Ashby, 2006; Flett et al., 2002; Gilman et al., 2011; Carmo et al., 2021). Embora existam lacunas na literatura sobre a estabilidade e mudança no desenvolvimento do perfeccionismo, a teoria e a pesquisa existentes sugerem que o perfeccionismo é um traço que geralmente se desenvolve na infância e que posteriormente se solidifica, tornando-se mais pronunciada, na adolescência (Flett & Hewitt, 2014; Negru-Subtirica et al., 2021; Stoeber et al., 2018).

Perfeccionismo

Em muitas sociedades industrializadas, as exigências culturais e sociais enfatizam a importância do individualismo e competitividade entre adolescentes. Estas exigências fazem com que os adolescentes se concentrem cada vez mais na definição e perseguição de metas extremamente difíceis, o que muitas vezes resulta na transformação do próprio num instrumento de validação social (Negru-Subtirica et al., 2021). Assim, é frequentemente sugerido e desejado a formação de uma ligação entre o objetivo de ser “*o melhor em tudo o que faço*” e a procura da descoberta do próprio sujeito (Negru-Subtirica et al., 2021). O perfeccionismo pode ser considerado uma consequência advinda da cultura de inserção de alta competitividade e da

crença de que há uma responsabilidade absoluta de si mesmo para o futuro (Hewitt et al., 2017). Nesta sequência, uma meta-análise recente descreve um aumento do perfeccionismo no período da adolescência na última década (Curran & Hill, 2019).

A definição de perfeccionismo tem vindo a sofrer alterações, parecendo não haver um consenso quanto à mesma. Preliminarmente este conceito foi proposto como unidimensional, por enfatizar os aspetos intrapessoais do sujeito, como atitudes disfuncionais ou crenças irracionais (Burns, 1980). Em contrapartida e mais recentemente, as investigações (e.g. Frost et al., 1990; Hewitt & Flett, 1991; Flett & Hewitt, 2016; Stoeber, 2018) retratam o perfeccionismo como um constructo multidimensional, que integra conteúdo intra e interpessoal (e.g. expectativas e/ou críticas parentais onde o jovem sente que os outros esperam que seja perfeito) do indivíduo (Habke & Flynn, 2002; Macedo et al., 2014), contemplando não exclusivamente aspetos disfuncionais, mas variados elementos que interagem de forma complexa entre si (Soares, 2018).

Atualmente o perfeccionismo é conceptualizado como um traço multidimensional da personalidade que se caracteriza pelo esforço para atingir a perfeição e pelo estabelecimento de padrões excessivamente altos de desempenho, acompanhados por automonitoramento, avaliações críticas exacerbadas da própria performance e/ou comportamento (Stoeber, 2018). O perfeccionismo é considerado uma característica complexa da personalidade e é descrito como a adesão rígida e irrealista a padrões pessoais excessivos, onde é atribuída uma importância ilógica à realização destes. Associando-se à generalização exagerada de insucessos e/ou defeitos, predomínio de uma forma de pensar dicotómica, hipersensibilidade a erros cometidos e medo de falhar (Fletcher & Neumeister, 2012; Flett et al., 1991; Flett & Hewitt, 2002; Frost et al., 1990; Frost et al., 1993; Shafran et al., 2002; Stoeber & Otto, 2006).

Este traço de personalidade, por ser um conceito multidimensional, pode ter implicações adaptativas e desadaptativas, dependendo das suas motivações e consequências (Stoeber, 2018). Assim, envolve aspetos adaptativos revelando-se benéfico para o desenvolvimento individual (e.g. elevado grau de organização, persistência, responsabilidade), e disfuncionais com consequências negativas (e.g. sofrimento emocional, estratégias de *coping* desadaptativas, crenças disfuncionais, desajuste psicológico) (Enns & Cox, 2002; Frost et al., 1990; Hewitt & Flett, 1991, 2004). Em conformidade com o supramencionado, o perfeccionismo pode ser considerado adaptativo ou saudável, tendo em conta os padrões e expectativas pessoais bem como o desejo de se destacar no desempenho e correspondência desses padrões que, por sua vez, são experienciados como motivacionais e encorajadores. Quando existem falhas/erros

na sua correspondência, a pessoa consegue tolerar, não conduzindo a perturbações e dificuldades intra e/ou interpessoais. O perfeccionismo adaptativo pode associar-se a características positivas, tais como a extroversão, consciência, autodisciplina, procura por realizações, organização, ordem, resistência, satisfação com a vida, sucesso académico e afeto positivo. Mas o perfeccionismo, também pode ser considerado desadaptativo ou não-saudável, perceptível pela discrepância entre a expectativa do próprio sujeito e a sua autoavaliação de performance (autoavaliações excessivamente críticas), preocupações exageradas em cometer erros, associando-se ainda com a ansiedade, baixa autoestima, ideação suicida, afeto negativo, depressão e outras perturbações psicológicas em adolescentes e adultos (Aldea & Rice, 2006; Boone et al., 2012; DiBartolo & Varner, 2012; Flett et al., 2011; Hill et al., 2010; Rice et al., 2007; Roxborough et al., 2012; Stoeber & Otto, 2006). A presença deste último também destrói resultados positivos do tratamento de várias perturbações (Egan et al., 2011).

Hewitt e Flett identificaram, numa análise de aspetos pessoais e sociais acerca do perfeccionismo, duas dimensões de perfeccionismo na adolescência que diferem em como este é motivado, sendo estas o perfeccionismo auto-orientado e o perfeccionismo socialmente prescrito (Flett et al., 2016).

O perfeccionismo auto-orientado (PAO) é uma dimensão intrapessoal maioritariamente motivada internamente para o estabelecimento de padrões pessoais extremamente altos e uma rigorosa avaliação dos comportamentos/ações onde o próprio deseja e procura ser perfeito. A dimensão PAO, envolve expectativas perfeccionistas criadas pelo próprio que supõem a procura da perfeição. Compreende ainda, autocríticas e autoavaliações exigentes focadas nos próprios erros ou falhas, motivações para ser perfeito e a manutenção de expectativas elevadas e irrealistas face ao fracasso (Hewitt & Flett, 2002). Esta dimensão é apresentada como mais adaptativa e saudável (Flett et al., 2016). No entanto, pode envolver a instauração de padrões exageradamente elevados para o próprio que associados a altos níveis de desajustamento (Hewitt & Flett, 1991), podem induzir sentimentos de autocrítica e autopunição quando o sujeito não alcança o patamar que ambiciona (Flett et al., 2016).

O perfeccionismo socialmente prescrito (PSP), é concebido como uma dimensão interpessoal cuja motivação é essencialmente externa. Os sujeitos perfeccionistas percebem que os seus demais significativos instituem exigências irrealistas e exageradas em relação ao próprio, com uma avaliação exigente, fazendo pressão para que este alcance a perfeição. Esta dimensão relaciona-se a exigências perfeccionistas percebidas como impostas por outros ao indivíduo (Hewitt & Flett, 1991) e que, para os outros ficarem satisfeitos, as exigências têm de ser

correspondidas. Assim, existe uma constante preocupação em obter a consideração dos outros, supondo que o apreço/respeito destes é condicionado pela sua performance (perfeita) (Hewitt & Flett, 2002). Não obstante, o PSP considera não exclusivamente as expectativas parentais e as pressões que ocorrem no seio familiar, como a pressão exercida pela sociedade em que a pessoa se insere. É considerada a dimensão mais desadaptativa e menos saudável (Flett et al., 2016).

O perfeccionismo é um construto que tem vindo a receber gradualmente maior atenção no decorrer da última década, sendo uma temática de grande interesse na área da investigação internacional (e.g. Ayearst et al., 2012; Bouguettaya et al., 2019; Curran & Hill, 2019; Gäde et al., 2017; Hong et al., 2016; Lloyd et al., 2014; Lozano et al., 2019; Schmidt et al., 2018; Sherry et al., 2014) e de algum interesse em termos nacionais (e.g. Almeida, 2021; Carmo et al., 2021; Cotão, 2018; Batista, 2018; Diniz, 2021; Morgado, 2018; Pereira et al., 2022). No entanto, estas investigações recorrem a populações específicas, nomeadamente, amostras clínicas compostas tipicamente por adultos, universitários ou indivíduos considerados superdotados (Parker, 1997). Deste modo, os adolescentes sobressaem como uma população pouco estudada (Accordino et al., 2000).

Uma meta-análise (Curran & Hill, 2017), revelou que os níveis de perfeccionismo dos adolescentes aumentaram de forma constante nos últimos 25-30 anos, isto em amostras de estudantes americanos, canadenses e britânicos. Consoante os resultados de um estudo realizado com adolescentes australianos percebeu-se que 3 em cada 10 adolescentes apresentavam perfeccionismo maladaptativo (Sironic & Reeve, 2015). Estimando-se que cerca de 25% e 30% dos adolescentes sofrem um impacto negativo advindo do perfeccionismo, devido ao maior risco para o desenvolvimento de depressão, ansiedade e ideação suicida (Flett et al., 2016). Corroborando estas informações, numa revisão recente sobre o perfeccionismo (Smith et al., 2021), foi perceptível que no decorrer dos últimos 30 anos, a teoria e as evidências empíricas convergiram para a ideia de que o perfeccionismo é um construto muito importante da personalidade e que está efetivamente associado a inúmeras consequências nefastas na saúde mental (e.g. Hill & Curran, 2016; Limburg et al., 2017; Smith, et al., 2016).

Posto isto, é de destacar a importância da investigação sobre o perfeccionismo por estar associado a problemas de saúde mental e sofrimento psicológico tanto em populações clínicas como em não-clínicas (Bento et al., 2014), com impacto negativo no desenvolvimento de sintomas de ansiedade (Hewitt et al., 2002), ideação suicida (Roxborough et al., 2012) e queixas somáticas (Stoeber & Rambow, 2007). Vários estudos têm vindo a verificar a estreita relação entre o perfeccionismo e a presença de psicopatologia em amostras de crianças e adolescentes,

nomeadamente ansiedade e comportamentos auto-lesivos (O'Connor et al., 2010), perturbação alimentar (Castro et al., 2004; Castro-Fornieles et al., 2007), perturbação obsessivo-compulsiva (Libby et al., 2004), depressão (Huggins et al., 2008; Smith et al., 2016), ruminação (Flett et al., 2011), medo e tristeza (Stornelli et al., 2009) e suicídio (Smith et al., 2018).

Modelo Integrativo do Desenvolvimento do Perfeccionismo

Para uma melhor compreensão deste traço de personalidade é importante refletir sobre os modelos que explicam o desenvolvimento do perfeccionismo. Existem determinados modelos que visam a compreensão dos diferentes fatores etiológicos que influenciam e concorrem para o desenvolvimento do perfeccionismo. Com a exploração de quatro modelos explicativos (Modelo da Resposta Social, Modelo da Aprendizagem Social, Modelo das Expectativas Sociais e Modelo da Educação Parental Ansiosa) que concordam na conceção de que tanto a infância como a adolescência são fases cruciais para o desenvolvimento e consolidação do perfeccionismo e de que as figuras parentais têm um papel relevante no mesmo (Ashby, 2006; Flett et al., 2002; Gilman et al., 2011; Carmo et al., 2021). Flett e colaboradores (2002) apresentam um modelo teórico que considera aspetos intra e interpessoais do sujeito. Assim, conceptualizam o *Modelo Integrativo do Desenvolvimento do Perfeccionismo* que procura explicar o seu desenvolvimento sugerindo uma conceituação integrada que tem por base fatores pessoais, parentais e ambientais (e.g. cultura, relações com os pares/professores). Quanto aos fatores pessoais, intrínsecos ao sujeito, salientam-se como aspetos preponderantes ao desenvolvimento do perfeccionismo, o estilo de vinculação, o temperamento, abertura à socialização e a perceção das próprias capacidades. No que toca aos fatores parentais os autores enunciam que este traço pode desenvolver-se mediante a exposição a estilos parentais autoritários ou a um clima emocional focado em consequências negativas de errar (Flett et al., 2002). Certas práticas em situações onde os pais apresentam comportamentos fomentadores do perfeccionismo e objetivos perfeccionistas, assim como a personalidade destes, nomeadamente o seu traço perfeccionista, concorrem para o desenvolvimento do perfeccionismo nos filhos (Flett et al., 2002). Quanto aos fatores ambientais, os autores destacam as pressões socioculturais para a perfeição, impostas pelo meio envolvente, particularmente em contexto escolar (e.g. relações com os pares/professores) e/ou profissional, que são principalmente descritos pela exigência e competição (Flett et al., 2002). Este modelo considera a influência destes aspetos como contínuos e fomentadores da pressão para a perfeição (Rasmussen & Troilo, 2016), representando a influência de diferentes contextos, nomeadamente os individuais, familiares e ambientais na composição e desenvolvimento deste traço de personalidade (Flett et al., 2002).

Segundo Rice e colaboradores (2018), o perfeccionismo pode ser reconhecido como um preditor, onde se conceptualiza que as tendências perfeccionistas da pessoa afetarão consideravelmente a forma como estas regulam as suas próprias emoções e o *stress*. Algo que, por sua vez, influencia uma diversidade de domínios, abrangendo a saúde, o académico e o desenvolvimento profissional e de relacionamentos. Os sujeitos perfeccionistas esforçam-se o máximo possível para atingir aquilo a que se propõem, no entanto, esta dedicação extrema nunca é percecionada por eles como suficiente (Hamachek, 1978). Neste sentido, são descritas duas vertentes do perfeccionismo, que ainda hoje são consideradas relevantes. A primeira é o tipo de motivação, onde os sujeitos se encontram motivados pelo medo de falharem ao invés da vontade de melhorar. O comportamento é orientado para a realização, sendo o resultado do conflito entre dois extremos, a tendência para evitar fracassar e a tendência para atingir o sucesso. Tal resulta na vivência constante de ansiedade bem como da expectativa de obter um resultado mau. A segunda vertente mencionada pelo autor são as consequências emocionais negativas associadas ao facto de os indivíduos perfeccionistas estabelecerem exigências excessivas de si mesmos. Assim, quando o objetivo definido não é atingido, estes sujeitos ficam desiludidos e angustiados consigo próprios e com o seu desempenho (Hamachek, 1978).

A literatura descreve que pessoas perfeccionistas despendem uma grande quantidade de energia nas autoavaliações, estando propensas a experienciar emoções de culpa, vergonha e/ou constrangimento (Ashby et al., 2006; Tangney, 2002). Os perfeccionistas desadaptativos avaliam-se mediante padrões rígidos e irrealistas (que lhe impõem) e tendem a percecionar os seus resultados como falhanços. Logo, é possível que estes vivenciem emoções negativas de autoavaliação (Aldea & Rice, 2006). Neste sentido, o perfeccionismo é apresentado como um gerador e perpetuador de *stress* (Stoeber, 2018). Para Folkman e Lazarus (1980) em situações stressantes, lida-se tanto com as demandas do próprio evento como com as consequências emocionais que este produz. E na realidade, a eficácia ou não dos esforços da pessoa para solucionar o problema depende substancialmente da sua capacidade de regular as suas próprias respostas emocionais (Aldea & Rice, 2006). O que denota que as preocupações perfeccionistas das pessoas originam respostas problemáticas de regulação emocional e cognitiva (Aldea & Rice, 2006; Rice et al., 2016) com elevada probabilidade de prolongar ou piorar, ao invés de reduzir ou controlar, o *stress* (Stoeber, 2018).

Regulação emocional

A regulação emocional (RE) é geralmente conceptualizada como um construto multidimensional que abrange diversos processos e componentes em diferentes graus de

análise, envolvendo o atencional, cognitivo, neurofisiológico, comportamental e social (Zeman et al., 2006). A RE é definida como uma competência que permite a identificação, aceitação e integração de experiências emocionais, o controlo de comportamentos impulsivos e a modulação flexível de respostas emocionais (Gross, 1999 cit por Caldeira, 2019). No entanto, não existe um consenso relativamente à definição da RE devido à sua transversalidade a vários domínios da psicologia: social, cognitivo, clínica, desenvolvimento, biológica, personalidade e saúde (Gross, 1998).

A RE é considerada uma componente crucial do processo emocional e é descrita principalmente pela forma como cada pessoa sente e expressa as suas emoções (Gross, 1998). A RE é influenciada pelas vivências e experiências emocionais prévias. Onde, os aspetos da resposta emocional podem sofrer uma ação reguladora, isto é, as emoções podem ser reduzidas, aumentadas, mantidas, inibidas ou modificadas na sua expressão (Kirouac, 2004; Koole, 2009), conforme objetivos individuais. O processo de regulação exerce influência sobre que emoções se manifestam numa determinada altura, quando aparecem e o modo como são expressas e vivenciadas (Gross et al., 2006; Rottenberg & Gross, 2007). Esta regulação relaciona-se com um conjunto de procedimentos a nível biológico, cognitivo e comportamental, que derivam de transformações e variações significativas no estado emocional como produto/consequência de fatores internos (e.g. processos psicológicos) ou externos (e.g. acontecimentos/situações ou pessoas) (Fox & Calkins, 2003; Soares et al, 2009).

Segundo a literatura, a RE envolve processos tanto intrínsecos ao próprio (e.g. através de cognições) como extrínsecos (e.g. por meio do suporte dos pais) mediante os quais os sujeitos influenciam a vivência e expressão emocional (Gross & Thompson, 2007). Visto que as emoções são consideradas processos multidimensionais que decorrem ao longo do tempo, os mecanismos de regulação emocional articulam as dinâmicas emocionais (e.g., duração e intensidade) bem como a expressão de emoções específicas (Gross & Thompson, 2007; Thompson, 1991). É de salientar as estratégias de regulação emocional, uma vez que são classificadas como processos comportamentais e cognitivos específicos associados à modulação e manutenção das experiências emocionais (Silva & Freire, 2014). Os processos de regulação emocional incluem a regulação de emoções negativas e positivas (Gross, 1998, 2013; Gross & Thompson, 2007; Thompson, 1994).

A regulação das emoções é um procedimento crucial para potencializar respostas mais adequadas, adaptativas e flexíveis às variadas situações, contextos e desafios. A incapacidade em regular emoções pode resultar numa excitação emocional prejudicial bem como na

identificação e direcionamento incorreto das emoções, dificultando a capacidade de funcionar de forma adequada e adaptativa (Aldea & Rice, 2006). Ainda, a desregulação emocional define-se como uma inabilidade ou dificuldade em lidar e processar emoções e experiências (Leahy et al., 2013).

A capacidade de RE é considerada uma competência crucial para conquistar um desenvolvimento ótimo, pois para alcançar um funcionamento psicológico saudável é imprescindível que haja uma regulação emocional eficiente, adequada e adaptativa (Teixeira et al., 2018). Esta capacidade reguladora é consolidada durante a fase da adolescência e a seleção do mecanismo de autorregulação a ser empregue é mais específico mediante a motivação, a emoção sentida e os fatores socioambientais (Caldeira, 2019).

Assim, reforça-se a particular importância da investigação sobre a regulação emocional na adolescência, não só por ser um período da vida em que os sistemas hormonais, cognitivos e neurais subjacentes à regulação emocional aparentam amadurecer como também por ser esta uma fase em que são vividas diferentes mudanças em vários domínios, nomeadamente emocional, neurológico e cognitivo que corroboram para uma maior necessidade de utilização e mobilização de recursos e estratégias de regulação emocional eficazes (Bravo, 2012; Jaffe, et al., 2010; Steinberg, 2005). Existem poucas investigações realizadas no âmbito da regulação emocional com amostras de adolescentes, sendo mais recorrentes estudos com amostras de populações em fases desenvolvimentais mais tardias (Bravo, 2012). Não obstante, de acordo com investigações já existentes sobre a RE em amostras de adolescentes, é perceptível que as alterações sofridas por estes podem conduzir a novas vivências/experiências de ativação emocional bem como a respostas emocionais mais intensas e exuberantes. Tal proporciona novas oportunidades para o jovem aplicar e aprimorar as suas competências de RE permitindo assim alcançar um funcionamento adaptativo (Gilbert, 2012; Silk et al., 2003; Silva & Freire, 2014). Ainda, e considerando a RE enquanto elemento fulcral para o desenvolvimento adaptativo dos adolescentes, é de destacar a relevância da exploração de estratégias de regulação, de modo a compreender e identificar fatores/processos que podem ser objeto de intervenção preventiva e/ou terapêutica nesta faixa etária (Almeida, 2019).

Modelo Processual de Regulação Emocional

Neste seguimento, é significativo referir o *Modelo Processual de Regulação Emocional de Gross* (1998), dada a sua evidência empírica (Silva & Freire, 2014) e por ter vindo a ser gradativamente aplicado na investigação com adolescentes (e.g. Freire & Tavares,

2011; Gullone et al., 2010; Jaffe et al., 2010). Este modelo destaca a existência de dois tipos de estratégias de regulação emocional que são utilizadas comumente na vida quotidiana: (1) reavaliação cognitiva é uma alteração cognitiva caracterizada pela modificação do significado atribuído a uma situação, que tem o potencial de desencadear uma emoção, permitindo a redefinição da resposta emocional de maneira a alterar o seu impacto a nível emocional. Foca-se no antecedente que se refere a ações realizadas anteriormente às tendências de resposta emocional terem sido ativadas por completo, isto é, o sujeito antecipa a sua resposta emocional em função dos fatores da situação que a desencadeia; (2) supressão emocional que consiste numa forma de modulação da resposta emocional, onde existe a inibição do comportamento emocional expressivo. Centra-se na resposta, que é adotada dado que a emoção está a ser vivenciada, isto é, o sujeito responde após a ativação da emoção (Gross & Thompson, 2007; John & Gross, 2004).

A reavaliação cognitiva é considerada adaptativa por estar geralmente associada a resultados positivos em adolescentes (e.g., menos sintomas depressivos, maior autoestima e satisfação de vida). Contrariamente, a supressão emocional é conceituada como desadaptativa, por estar associada a resultados negativos em adolescentes (e.g. sintomas depressivos mais altos, baixa autoestima e insatisfação com a vida) (Gross & John 2003; Gullone & Taffe 2012, Teixeira et al., 2014). Segundo Gross (1998) o uso destas estratégias para regular a vivência e expressão das emoções acarreta implicações para o funcionamento diário do sujeito. Neste seguimento, estas estratégias podem considerar-se como recursos característicos de adaptação, referidas essencialmente como formas particulares pelas quais as pessoas aprendem a reagir ao ambiente circundante a partir da sua própria configuração de traços de personalidade (Gross, 2008; McAdams & Pals, 2007).

Perfeccionismo e regulação emocional

A adoção de padrões elevados consiste no modo como as pessoas crescem, desenvolvem, aprendem e modificam. Contudo, esse esforço pode tornar-se problemático quando os sujeitos perseguem padrões excessivamente elevados com hábitos associados a uma regulação emocional deficitária, como a adoção de padrões irrealistas ou o cultivo de um diálogo interno altamente punitivo para a própria pessoa (Rice et al., 2018).

Gross (2008) propõe que traços, disposições e características de personalidade predispoem os sujeitos a aprender estratégias específicas de regulação emocional como formas de responder ao ambiente/contexto em que se inserem. O perfeccionismo, como um traço da personalidade, pode desencadear tendências regulatórias das emoções através de diferentes

mecanismos como a exposição e avaliação experiências mais stressantes, e a moderação dos efeitos dessas experiências nos resultados. Logo, o perfeccionismo deve, de forma temporária, preceder a experiência e avaliação de stress ou de emoções negativas (Rice, et al., 2018).

A investigação conjunta do perfeccionismo e da regulação emocional é escassa. No entanto, os estudos existentes revelam que o PAO está associado a um maior uso da estratégia reavaliação cognitiva, a um menor uso da estratégia supressão e a uma baixa desregulação emocional (Aldea & Rice, 2006; Richardson et al., 2014). Ao passo que o PSP apresentou os efeitos opostos em amostras de populações não-clínicas, isto é, foi associado a um maior uso da estratégia supressão (Richardson, et al., 2014), menor uso da reavaliação cognitiva e a desregulação emocional (Aldea & Rice, 2006; Rudolph, et al., 2007). Denotando-se que o mesmo padrão de resultados emergiu em amostras clínicas (Castro et al., 2017; Rukmini et al., 2014). Ainda, o PAO foi associado a afetos mais positivos (Damian et al., 2014) e o PSP, na adolescência, foi considerado maladaptativo em vários estudos, onde de uma perspectiva longitudinal, foi preditivo de ansiedade e de dificuldades na regulação emocional (Damian et al., 2017; Farrell & Vaillancourt, 2019; Vois & Damian, 2020).

De acordo com um estudo sobre a relação longitudinal existente entre o perfeccionismo e da regulação emocional (Vois & Damian, 2020) com uma amostra de adolescentes, o PAO foi um preditor positivo longitudinal da reavaliação cognitiva (estratégia adaptativa), e um preditor negativo longitudinal da dificuldade de regulação emocional (e.g. não aceitação de respostas emocionais negativas). Estes dados estão em concordância com estudos de amostras clínicas e não clínicas anteriores, que apresentaram que o PAO se associa positivamente a resultados positivos (Castro et al., 2017; Richardson et al., 2014; Rukmini et al., 2014). O que sugere que o PAO tem um papel protetor no que toca à diminuição das dificuldades de RE e aumento das estratégias saudáveis e adaptativas (Vois & Damian, 2020).

No mesmo estudo, relativamente ao PSP, verificou-se que este foi um preditor longitudinal positivo de dificuldades de RE (e.g. acesso limitado a estratégias adaptativas de RE). Este resultado, corrobora as descobertas de Aldea e Rice (2006), expondo uma associação positiva entre dimensão PSP e a desregulação emocional (Vois & Damian, 2020). A investigação indicou que o PSP desempenha um papel negativo nas dificuldades de RE dos adolescentes (Vois & Damian, 2020), aumentando-as. Esta descoberta vai também ao encontro dos resultados de estudos, com amostras clínicas e não-clínicas, que evidenciaram uma relação positiva entre o PSP e a estratégia de RE desadaptativa supressão (Castro et al., 2017; Richardson et al., 2014; Rudolph et al., 2007; Rukmini et al., 2014). Contudo, nos resultados

do estudo de Vois e Damian (2020) não se contemplou uma relação longitudinal considerada significativa entre o PSP, a reavaliação cognitiva e/ou a supressão, ainda que fosse expectável.

Regulação emocional e estilo parental

A família tem uma influência importante na regulação emocional das crianças, influência esta que se mantém durante a adolescência (Yap et al., 2008; Sheeber et al., 2000). As figuras parentais desempenham um papel fulcral no desenvolvimento emocional e social dos seus filhos (Jabeen et al., 2013). Os pais regulam as capacidades e aptidões dos filhos, moldando a aquisição da sua regulação emocional através de interações bem como da relação pai-filho estabelecida (Parke et al., 1992). A regulação das emoções é socializada através de processos que compreendem práticas parentais, modelagem e clima emocional familiar e, no que lhes respeita, estes podem ser afetados pelos estilos parentais, tipo de vinculação e relacionamento conjugal da família (Morris et al., 2007). A base fundamental para a construção de uma relação de intimidade e confiança entre pais e filhos constitui-se mediante a qualidade das interações parentais com os seus filhos. Tal apresenta efeitos profundos relativamente às experiências do jovem e expressão das mesmas, bem como ao nível da regulação emocional (Eisenberg et al., 2004; Morris et al., 2007).

Ainda, é importante evidenciar que para os adolescentes, que estão numa etapa da vida marcada por crescentes conflitos (Steinberg & Morris, 2001), o apoio dos pais é particularmente importante durante este período, nomeadamente para prestarem auxílio na regulação das suas emoções (Larson et al., 1996). As mudanças psicossociais da adolescência contribuem para o desenvolvimento de capacidades regulatórias (Steinberg, 2005). Nesta fase de vida crucial a nível desenvolvimental, os adolescentes encaram novas situações indutoras de *stress* associadas principalmente a relações sociais, a contextos de pressão para a adequação a expectativas dos adultos bem como a uma maior autonomia mediante o suporte dos pais na regulação emocional (Bariola et al., 2011).

Os estilos parentais e as competências de regulação emocional dos adolescentes estão visivelmente relacionados entre si (Jabeen et al., 2013). Desta forma, importa referir que um estilo parental (democrático) pautado por um ambiente afetoso e de amor fornecido pelos pais, proporcionam uma sensação de segurança que lhes permite desenvolverem-se emocionalmente (Davies & Cummings, 1994). No estudo realizado por Cheng e colegas (2003), foi perceptível que a parentalidade severa (autoritária) estava negativamente associada à regulação emocional dos filhos. E foi ainda hipotetizado que o estilo parental permissivo estaria negativamente

associado com a regulação emocional. Numa pesquisa mais recente, os resultados indicaram que o estilo democrático apresentou efeitos positivos na regulação emocional de adolescentes (Jabeen et al., 2013).

Estilo parental

No decorrer dos anos, diversos investigadores encaminharam o foco da sua atenção para a relação entre as características familiares, particularmente os estilos parentais (Craddock et al., 2009). A definição dos estilos parentais (EP) segundo Darling e Steinberg (1993), é tida como um conjunto global de valores e atitudes das figuras parentais que são transmitidos às crianças numa multiplicidade de contextos, cenários e situações. Estes atuam de forma simultânea e provocam um clima emocional onde existe a expressão de ações e comportamentos parentais. De acordo com Steinberg (2000), as práticas parentais são determinadas ações, efetuadas pelas figuras parentais, que estão associadas a diferentes significados mediante a atmosfera emocional na qual acontecem o que, por sua vez, é definido pelos estilos parentais. Isto é, o estilo parental refere-se ao clima emocional da relação estabelecida entre os cuidadores e a criança, instituindo-se como o contexto afetivo das interações pais-adolescentes (Steinberg & Silk, 2002).

Baumrind (1966), a partir das suas pesquisas, propôs um modelo de classificação, onde foram definidos três estilos parentais aplicados pelos pais de forma a interagirem na relação com os seus filhos: (1) estilo parental autoritário, (2) estilo parental democrático e (3) estilo parental permissivo. Denote-se que este modelo tem sido frequentemente citado pelo seu caráter multidimensional, eficácia empírica e clareza (Berk, 2003).

O estilo parental autoritário abrange os pais que são muito controladores, modelam e avaliam o comportamento dos filhos consoante regras absolutas de conduta impostas que não podem ser infringidas. São pais extremamente exigentes, rígidos, rigorosos e com altas expectativas relativamente aos filhos e à sua obediência perante as ordens e diretrizes. Deste modo exigem o cumprimento dos seus mandamentos, sem encorajar um espaço para o diálogo com os seus filhos onde seria possível um debate das preocupações de ambas as partes envolvidas. Pais autoritários são não responsivos, tendem a ser pouco afetuosos, distantes e relutam em conceder autonomia aos filhos. Estimulam e valorizam a obediência como sendo uma virtude e são pais a favor da punição a fim de lidar/resolver particularidades dos filhos que precipitam divergências e conflitos mediante as regras impostas. Pelo meio da parentalidade de natureza controladora, os adolescentes que vivenciam este estilo parental tendem a ter bons

resultados acadêmicos e ser menos propensos a apresentarem comportamentos anti-sociais do que os que têm pais menos exigentes (Berk, 2003; Lamborn et al., 1991).

O estilo parental democrático inclui cuidadores carinhosos e responsivos às necessidades dos filhos. Recorrem a técnicas consistentes e adaptativas de comando, sendo simultaneamente capazes de impor regras e orientar os comportamentos dos filhos, de forma a estabelecer um equilíbrio entre a afirmação de regras a cumprir e o afeto (Baumrind, 1966; Berk, 2003). São pais firmes no controlo de pontos discordantes, onde impõem a sua perspetiva, mas sem restringir os filhos, ouvindo e solicitando sempre a sua opinião quando não concordam com o que foi determinado. Desta forma são reconhecedores dos interesses e maneiras de estar próprias dos seus filhos. Valorizam a autonomia, são orientadores das atividades dos filhos de forma moderada e racional, estimulam o diálogo, escutam o jovem e partilham com este os motivos e raciocínios pelos quais orientam as suas ações. Pais democráticos são envolvidos na parentalidade, dão valor às qualidades dos filhos e fornecem orientações claras e firmes aos seus filhos sendo simultaneamente calorosos, flexíveis, razoáveis e recíprocos na comunicação (Buri, 1991). Fornecem um clima de aceitação e motivam os filhos a atingir os seus objetivos pelo meio de reforços positivos (Baumrind, 1966). Este estilo é considerado o ideal para o desenvolvimento infantil pois os filhos apreendem os seus cuidadores não unicamente como figuras que os disciplinam e concedem regras nítidas de conduta, como também são educadores, afetuosos e agradáveis. Este equilíbrio resulta em adolescentes com competências de assertividade, autorregulação, cooperação, independência, adquirem autoestima positiva e uma firme motivação de realização (Furnham & Cheng, 2000).

Quanto ao estilo parental permissivo, este compreende pais considerados afetuosos e sensíveis que são geralmente responsivos às necessidades dos filhos, mas que orientam pouco, impondo-lhes poucas regras. Evitam fazer exigências, estabelecer limites ao comportamento dos filhos, permitindo-lhes que tomem muitas das suas próprias decisões. Atuam a todo o momento num ambiente absoluto de aceitação e tendem a não punir os filhos. Apresentam-se perante os filhos, não como um modelo apto a responsabilizar-se pela orientação da sua conduta, mas sim como um recurso para atingir a concretização de todos os seus desejos. Pais permissivos não são definidos como um modelo de referência para o jovem tomar como exemplo, nem como um intermediário responsável por moldar e orientar o seu comportamento (Baumrind, 1966). Os filhos destes pais apresentam usualmente uma maior dificuldade no controlo dos seus impulsos (Furnham & Cheng, 2000). Podendo ainda tornar-se demasiado exigentes com os adultos e demonstrar menos persistência na realização e conclusão de tarefas comparativamente aos filhos de pais que são mais controladores (Berk, 2003).

Existem várias investigações que procuraram perceber a importância dos estilos e práticas parentais no desenvolvimento de crianças e adolescentes. Contudo, são poucas as investigações que analisem o impacto que os comportamentos e atitudes dos pais têm sobre o desenvolvimento dos adolescentes (Almeida, 2014).

Estilo parental e perfeccionismo

Ao aprofundar a literatura relevante, fica explícito que os estilos parentais são um fator preponderante no desenvolvimento do perfeccionismo (Burns, 1980; Grusec & Davidov, 2007). A necessidade dos sujeitos se adaptarem ao seu meio circundante emerge inicialmente no seio familiar, por ser o primeiro contexto que estes conhecem. Apesar do indivíduo comunicar com outras pessoas, o efeito da família tem domínio sobre a formação e desenvolvimento da personalidade (Şanlı & Öztürk, 2015; Yavuzer, 2014). Realça-se que a família tem um papel fulcral no desenvolvimento do jovem, que a qualidade do ambiente concedido à criança é fornecida pela família e que são as atitudes da família que posteriormente afetarão os períodos da vida do sujeito em desenvolvimento (Baumrind, 1980; Habke & Flynn, 2002).

Os estilos parentais desempenham um papel ativo e crucial no desenvolvimento da personalidade dos jovens e esse conjunto de atitudes constitui modelos de referência para as crianças e adolescentes, sendo comum reconhecer que comportamentos e atitudes semelhantes também surjam nestes (Erdoğan & Uçukoğlu, 2011; Turner et al., 2009). Ainda, para Rogers (1961), os indivíduos são afetados tanto pela atitude dos outros à sua volta, como pela sua avaliação, positiva ou negativa. Assim, considerando que o perfeccionismo é conceituado como um traço de personalidade e que os estilos parentais moldam a personalidade dos jovens, como supramencionado, é importante perceber a relação entre o perfeccionismo e os estilos parentais.

As figuras parentais têm uma grande influência no desenvolvimento deste traço. De acordo com esta noção sabe-se que alguns estudos apresentam evidências convergentes que sugerem três hipóteses principais de como os cuidadores podem influenciar o desenvolvimento do perfeccionismo nas suas crianças e adolescentes: (1) Hipótese do perfeccionismo dos pais; (2) Hipótese da pressão parental e (3) Hipótese do estilo parental (Stoeber & Childs, 2011).

Para o presente estudo, o interesse debruça-se sobre a hipótese do estilo parental, que se baseia na pesquisa e teoria a cerca dos estilos parentais por Baumrind (1966, 1971, 1991). De acordo com as suas descobertas um estilo parental autoritário, severo e muito controlador está associado a níveis mais elevados de perturbações e desajustamento psicológico comparativamente a um estilo parental democrático, solidário e afetuoso (Darling & Steinberg 1993; Stoeber & Childs, 2011). Por conseguinte, um estilo parental autoritário, sendo

tendencialmente crítico, controlador e pouco afetuoso é considerado como um fator preponderante no desenvolvimento da dimensão desadaptativa de perfeccionismo (Walton et al., 2020). O conhecimento empírico preliminar que deu origem a esta proposição advém de resultados que demonstraram que um estilo parental severo ou rígido (caracterizado pela parentalidade crítica e baixo cuidado parental) está associado a altos níveis de preocupações perfeccionistas (e.g. Enns et al. 2002; Flett et al. 2002). Ademais, foi percebido que o controlo psicológico dos pais leva a um aumento das preocupações perfeccionistas dos adolescentes ao longo do tempo (Soenens et al. 2008). Em contraste, a responsividade parental e a comunicação parental positiva (descrita por orientações de apoio e de comunicação aberta) foram associadas a baixos níveis de preocupações perfeccionistas (Miller-Day & Marks 2006).

Neste sentido e em conformidade com os dados que precipitam a criação da hipótese, segundo Sapieja e colaboradores (2011) os dois estilos parentais mais frequentemente citados em estudos, e associados ao desenvolvimento de diferentes dimensões perfeccionistas, são o estilo parental autoritário e o democrático. Investigações propõem que dimensões perfeccionistas desadaptativas, nomeadamente o PSP, se desenvolvem em adolescentes expostos a estilos parentais autoritários, pois internalizam as críticas dos seus cuidadores e, provavelmente, constroem e desenvolvem as suas próprias tendências de autocríticoismo rígido, sendo este uma característica principal da dimensão do perfeccionismo mais desadaptativo (Blatt, 1995; Hamachek, 1978). Considera-se ainda que o desenvolvimento de orientações perfeccionistas mais adaptativas, designadamente o PAO, pode ser influenciado pela exposição a uma parentalidade democrática (Sapieja et al., 2011).

Várias investigações suportam a conceção de que o desenvolvimento do perfeccionismo acontece mais facilmente em famílias com pais extremamente críticos e que um estilo parental pode levar os adolescentes a adotar uma orientação perfeccionista durante o decorrer das suas vidas (Damian et al., 2013; Domocus & Damian, 2018; Flett et al., 1995; Frost et al., 1991; Walton et al., 2020; Madjar et al., 2015). No entanto ainda não é evidente se os estilos parentais estão diretamente associados ao desenvolvimento de fatores adaptativos ou desadaptativos do perfeccionismo (Carmo et al., 2021). Existem evidências de estudos empíricos que demonstram uma associação positiva entre o estilo parental autoritário e a dimensão desadaptativa do perfeccionismo (Besharat et al., 2011; Flett et al., 1995; Hibbard & Walton, 2014; Kawamura et al., 2002; Rice et al., 1996), porém há estudos que mostram que este estilo parental é um fator preditor de ambas as dimensões do perfeccionismo (Carmo et al., 2021; Craddock et al., 2009; Duarte, 2014; Gong et al., 2015; Walton et al., 2020).

Ainda que o suporte empírico sobre o desenvolvimento do perfeccionismo em adolescentes e a influência dos pais no mesmo tenha aumentado, as investigações são ainda relativamente escassas e inconclusivas (Carmo et al., 2021). Esta constatação enfatiza a importância de continuar a investigar as trajetórias de desenvolvimento do perfeccionismo, com a finalidade de perceber e esclarecer melhor as origens deste traço de personalidade (Carmo et al., 2021) principalmente em amostras de adolescentes.

Ademais, perante os resultados de um estudo realizado com uma amostra portuguesa por Pereira e colaboradores (2022), tornou-se perceptível que o perfeccionismo influencia as respostas emocionais e cognitivas ao COVID-19, constituindo-se como um fator que aumenta a vulnerabilidade ao *stress* associado ao COVID-19. Esta informação realça novamente que este construto da personalidade deve ser considerado na prevenção e nas consequências psicológicas da pandemia que ainda decorre na atualidade (até à data).

Outro interesse deste estudo, e no seguimento do anterior, prende-se com o desenvolvimento de intervenções preventivas e terapêuticas para o perfeccionismo, dadas as implicações negativas psicopatológicas bem como necessidades e dificuldades sentidas na prática clínica devido ao impacto deste traço da personalidade. Nas poucas pesquisas realizadas, o efeito negativo do perfeccionismo nos resultados de tratamento em várias intervenções é aparente (Hewitt et al., 2020). O perfeccionismo influencia negativamente o processo de procura de tratamento (Dang et al., 2020) e de estabelecimento de uma aliança terapêutica (Hewitt et al., 2008), considerando a resistência à mudança dos perfeccionistas (Hewitt et al., 2020).

Os conhecimentos obtidos com esta investigação, seriam de grande relevância para a dinamização de intervenções parentais focadas nas implicações dos estilos parentais, de forma a reforçar ações parentais saudáveis e auxiliar a identificação de práticas parentais disfuncionais para posterior elaboração de estratégias propícias ao exercício das competências educativas (Bettencourt, 2017). Estas intervenções poderiam contribuir para a prevenção e promoção da saúde emocional de pais e filhos, dado o impacto que a educação parental tem no desenvolvimento das crianças e adolescentes (Silva et al., 2020).

Ainda que tenha existido um aumento acentuado do interesse sobre o perfeccionismo, parece existir uma escassez de literatura e investigações empíricas sobre a temática em estudos portugueses, principalmente com amostras de adolescentes. A presente investigação tem como intuito colmatar esta falta de forma a preencher as lacunas existentes. Mesmo as investigações existentes sobre o perfeccionismo em Portugal não se consideram suficientes para retirar conclusões definitivas, o que constitui uma posterior falha na prática clínica (Almeida, 2021).

Por fim, e no seguimento do descrito anteriormente, é de destacar a inexistência de investigações que contemplem e explorem, até ao momento, a associação em particular deste estudo, sendo esta a relação entre o perfeccionismo, estilo parental percebido e regulação emocional em adolescentes, o que sublinha a importância do presente estudo para enriquecer o conhecimento destas temáticas e a possível relação das mesmas.

Objetivos

Tendo em conta a pertinência do presente estudo e a conceptualização das variáveis do mesmo, torna-se essencial explicar também o seu principal objetivo. Considerando que a literatura demonstrou a existência de uma possível relação entre os estilos parentais, perfeccionismo e a regulação emocional dos adolescentes, o principal objetivo do presente estudo será perceber se existe uma relação entre estas variáveis. Nomeadamente compreender se as estratégias de regulação emocional podem servir como um mediador entre o estilo parental percebido e o perfeccionismo (Figura 1). Isto é, se o estilo parental adotado pelos cuidadores pode afetar a perfeccionismo do adolescente por meio de diferentes estratégias de regulação emocional. Até ao momento, as relações entre o estilo parental e perfeccionismo, perfeccionismo e regulação emocional, e estilo parental e regulação emocional apenas foram investigadas em separado.

Ademais, e mediante a literatura existente, é importante perceber se se verificam as seguintes hipóteses: Se existe uma associação positiva entre o estilo parental autoritário e a dimensão PSP (dimensão desadaptativa); Se existe uma associação positiva entre o estilo parental democrático e a dimensão PAO (dimensão adaptativa); Se existe uma associação positiva entre a dimensão PAO (dimensão adaptativa) e a reavaliação cognitiva (estratégia adaptativa); E por fim se existe uma associação positiva entre a dimensão PSP (dimensão desadaptativa) e a supressão (estratégia desadaptativa).

Figura 1

Modelo de mediação entre as variáveis



Método

Delineamento do estudo

O presente estudo é quantitativo transversal correlacional, pela recolha de dados ser realizada num único momento e investigar a relação autêntica que existe entre as variáveis perfeccionismo, regulação emocional de adolescentes o estilo parental percebido por estes.

Participantes da amostra

Para a realização desta investigação foi utilizada uma amostra não-probabilística. A amostra inicial deste estudo era composta por 417 adolescentes, no entanto foram excluídos os questionários de 5 participantes por existirem respostas incompletas. Assim, como amostra final, participaram 411 adolescentes de ambos os sexos que correspondiam aos seguintes critérios de inclusão: ter idade situada entre os 12 e 18 anos, frequentar entre o 7º ano e o 12º ano de escolaridade e dominar a língua portuguesa.

Participaram neste estudo, como apresentado na Tabela 1, 411 adolescentes estudantes maioritariamente de escolas públicas (91.7%). A amostra é constituída por 222 participantes do sexo feminino (54%) e 189 do masculino (46%), onde a média de idades foi 15.29 anos ($DP=1.82$). Relativamente à escolaridade cerca de 44% frequentavam o ensino básico - 3º ciclo e 56% frequentavam o ensino secundário. Quanto à nacionalidade a maioria era Portuguesa (97.3%) e dos restantes 2.7% de outras nacionalidades mencionadas, destacou-se a Brasileira (1.2%). No que concerne à naturalidade dos participantes cerca de 81% é de Lisboa e 19% de fora de Lisboa, onde se destaca Portalegre (10.5%). Relativamente ao número de irmãos, 88.3% tinham irmãos, maioritariamente um irmão (57.9%) e 11.7% mencionaram ser filhos únicos.

Relativamente ao tipo de recolha, foram utilizadas duas modalidades, onde a maioria 91.7%, foi recolhida em papel numa e apenas 8,3% foi de forma *online* através da plataforma *Qualtrics*.

Tabela 1*Caracterização sociodemográfica dos participantes da amostra (n=411)*

Variáveis	Percentagem (%)	Frequência (n)	Média (DP)	Min-Máx
Tipo de Recolha				
Papel	91.7%	377		
Online	8.3%	34		
Sexo				
Feminino	54%	222		
Masculino	46%	189		
Idade			15.29 (1.82)	12-18
12	8%	33		
13	10.7%	44		
14	17.3%	71		
15	16.5%	68		
16	16.1%	66		
17	18.7%	77		
18	12.7%	52		
Escolaridade				
Ensino Básico	44.1%	181		
7º ano	13.4%	55		
8º ano	14.6%	60		
9º ano	16.1%	66		
Ensino Secundário	55.9%	230		
10º ano	15.1%	62		
11º ano	16.5%	68		
12º ano	24.3%	100		
Nacionalidade				
Portuguesa	97.3%	400		
Outra	2.7%	11		
Naturalidade				
Lisboa	81%	325		
Fora de Lisboa	19%	76		
Irmãos				
Sim	88.3%	363		
Não	11.7%	48		
Número de irmãos			1.63 (0.89)	1-5
1	57.9%	210		
> 1	42.1%	153		

Nota: DP= Desvio-Padrão

No que concerne à caracterização dos cuidadores/figuras parentais dos participantes, presente na Tabela 2, destaca-se que 100% da amostra selecionou como cuidador 1 a opção mãe e 99% identificou o pai como cuidador 2 e os restantes mencionaram o padrasto ou avó(s). Quanto à idade do Cuidador 1 variou entre 32-74 anos ($M=47.61$; $DP=4.82$) e 30-82 anos para o cuidador 2 com uma média de 49.76 anos ($DP=6.34$). Nesta amostra, quanto ao cuidador 1, cerca de 7.3% apresentavam escolaridade até ao 9º ano, 17.6% o 12º ano e 75.1% o ensino superior, já relativamente ao cuidador 2, cerca de 13.7% até ao 9º ano, 19.9% o 12º ano e 66.4% o ensino superior. Em relação à situação laboral do cuidador 1, a maioria está empregada (93.7%) à semelhança do cuidador 2 (94%). Quanto ao estado civil dos cuidadores da amostra estão, maioritariamente, casados ou vivem juntos (70.1%), 28% separados e o restante 1,9% noutra situação conjugal.

Relativamente ao principal cuidador na infância elegido pelos participantes, a maioria com uma percentagem de 74.4% escolheu a mãe e o pai, 17.8% a mãe, 4.4% os avós, 1.7% o pai e dos 1.7% que assinalou outro como opção, alguns dos mencionados foram irmã/o(s), padrasto, etc. No que concerne ao agregado familiar dos participantes a maioria vive com a família nuclear (71.8%), 12.8% são de famílias de coabitação monoparental, 11.7% guarda partilhada e o restante com outras configurações/arranjos familiares (3.7%).

Tabela 2

Caracterização sociodemográfica dos cuidadores dos participantes da amostra (n=411)

	Percentagem (%)	Frequência (n)	Média (DP)	Min - Max
Cuidador 1				
Mãe	100%	411		
Idade			47.61 (4.82)	32 - 74
Habilitações literárias				
Até ao 9º ano	7.3%	30		
12º ano	17.6%	72		
Licenciatura	36.2%	148		
Mestrado	23.7%	97		
Doutoramento	15.2%	62		
Situação laboral				
Empregado/a	93.7%	385		
Desempregado/a	5.4%	22		
Reformado/a	1%	4		

Cuidador 2

Pai	99%	402		
Outro	1%	4		
Idade			49.76 (6.34)	30 - 82
Habilitações literárias				
Até ao 9º ano	13.7%	55		
12º ano	19.9%	80		
Licenciatura	27.9%	112		
Mestrado	23.9%	96		
Doutoramento	14.6%	59		
Situação laboral				
Empregado/a	94%	378		
Desempregado/a	2%	8		
Reformado/a	4%	16		
Estado civil dos cuidadores				
Casacos/Vivem juntos	70.1%	288		
Separados/Divorciados	28%	115		
Viúvos	0.7%	3		
Solteiros	0.7%	3		
Nunca viveram juntos	0.5%	2		
Agregado familiar				
Família Nuclear	71,8%	295		
Família Monoparental	12.8%	51		
Guarda Partilhada	11.7%	48		
Outras configurações	3.7%	17		

Nota: DP= Desvio-Padrão

Instrumentos

Para a realização deste estudo foram aplicados vários instrumentos para a recolha de dados, nomeadamente um questionário de recolha de informação sociodemográfica dos participantes (Anexo A). Para a avaliação das estratégias de regulação emocional dos adolescentes foi aplicado *Questionário de Regulação Emocional - Crianças e Adolescentes* (Anexo B), para a avaliação do perfeccionismo foi utilizada a *Escala de Perfeccionismo de Crianças e adolescentes* (Anexo C) e por fim para a avaliação do estilo parental percebido foi usado o *Questionário de Autoridade Parental* (Anexo D).

Questionário de Recolha de Informação Sociodemográfica

Foi elaborado um Questionário Sociodemográfico com o objetivo de recolher informações sobre os adolescentes (e.g. sexo, idade) e sobre as suas respetivas figuras parentais (e.g. idade, estado civil).

Escala de Perfeccionismo de Crianças e Adolescentes (EPCA)

Foi utilizada a Escala de Perfeccionismo de Crianças e Adolescentes - (EPCA), versão portuguesa validada por Bento e colaboradores em 2014, realizada a partir da Child and Adolescent Perfectionism Scale - (CAPS) de Flett e colegas (1997). É a escala mais aplicada para aferir o traço de personalidade perfeccionismo e as suas dimensões em amostras de crianças e adolescentes (Vicent et al., 2018). É um questionário de autorrelato composto por 22 itens que assentam numa conceptualização multidimensional do perfeccionismo. O *score* total da escala é obtido através da soma da pontuação de cada item, sendo que quanto maior a pontuação global, maior o grau de perfeccionismo (Bento Teixeira, 2014). O número total de itens é distribuído por 2 dimensões: o Perfeccionismo Auto-orientado (PAO) constituído por 12 itens (e.g. “*Não tenho que ser o(a) melhor em tudo o que faço.*”) que avalia comportamentos e cognições como o estabelecimento de padrões e metas exigentes e elevadas de desempenho para si próprio, automotivação focada na busca pela perfeição, autoavaliações mediante normas excessivamente altas e evitamento do insucesso (Hewitt & Flett, 1991); e o Perfeccionismo Socialmente Prescrito (PSP) composto por 10 itens (e.g. “*Os meus pais nem sempre esperam que seja perfeito(a) em tudo o que faço.*”) que avalia a perceção que o adolescente têm face à necessidade de corresponder a exigências, expectativas excessivas e padrões irrealistas impostos por pessoas significativas, bem como, a ideia de que estes os avaliam rigorosamente, exercendo pressão para que sejam perfeitos (Hewitt & Flett, 1991). Os itens são respondidos mediante uma escala de *Likert* onde é pedido ao sujeito que pontue cada item segundo cinco opções de resposta, que vão desde 1 (“Completamente Falso – não corresponde nada a mim”) até 5 (“Completamente Verdadeiro – corresponde mesmo a mim”). A cotação total de itens pode variar entre 22 e 110 (máximo), tendo em conta que os itens 3, 9 e 18 têm cotação invertida. Para calcular o valor do PSP e do PAO, realizou-se a soma das pontuações dos itens correspondentes a cada uma das dimensões. Segundo o estudo da validação da escala para a população portuguesa (Bento, et al., 2014) a consistência interna foi satisfatória ($\alpha = .81$). No presente estudo verificaram-se bons valores de consistência interna para ambas as dimensões ($\alpha = .86$ para a dimensão PAO e $\alpha = .86$ para a dimensão PSP) e para a escala total ($\alpha = .79$).

Questionário de Regulação Emocional - Crianças e Adolescentes (QRE-CA)

Recorreu-se ao Questionário de Regulação Emocional - Crianças e Adolescentes (QRE-CA), a versão portuguesa do *Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents (ERQ-CA)* de Gullone e Taffe (2012), traduzido e adaptado por Teixeira e colegas (2015). É um questionário de autorrelato aplicado a adolescentes, que visa avaliar as diferenças na utilização de duas estratégias de regulação emocional, a reavaliação cognitiva e a supressão emocional. É formado por 10 itens no total, distribuídos por duas subescalas: a subescala Reavaliação Cognitiva, composta por 6 itens, que avalia se perante uma situação desencadeante de uma emoção, o adolescente recorre a uma alteração cognitiva, onde a emoção é redefinida e o impacto (emocional) alterado (e.g. “*Quando quero sentir-me mais feliz, eu penso em algo diferente*”); e a subescala Supressão Emocional com 4 itens (e.g. “*Quando me sinto mal tenho, cuidado em não o mostrar*”), que avalia se o adolescente recorre a uma mudança intencional objetiva, onde inibe a resposta emocional perante uma situação emocional (Gullone & Taffe, 2012). Os itens são pontuados através de uma escala de *Likert* de 1: *discordo totalmente* a 5: *concordo totalmente*, e a pontuação é realizada por subescala através da soma dos valores dos itens, sendo que à reavaliação correspondem um máximo de 30 pontos e à supressão um máximo de 20. Segundo os autores, este instrumento comporta uma boa estabilidade temporal e validade convergente, quanto à consistência interna a dimensão reavaliação cognitiva obteve um valor aceitável ($\alpha = .70$), porém a dimensão supressão obteve um alfa de *Cronbach* de 0.65. Neste estudo, no que concerne à consistência interna, obtiveram-se valores aceitáveis para ambas as dimensões: reavaliação cognitiva ($\alpha = .73$) e supressão ($\alpha = .76$).

Questionário de Autoridade Parental (QAP)

Foi utilizada a versão portuguesa do Questionário de Autoridade Parental – (QAP), traduzida e adaptada por Morgado e colaboradores (2006), do Parental Authority Questionnaire (PAQ) desenvolvido inicialmente por Buri em 1991. Esta escala tem sido amplamente utilizada em investigações cuja área em estudo se prende com o perfeccionismo (e.g. Craddock et al., 2009; Duarte, 2014; Kawamura et al., 2002). Este instrumento é desenvolvido a partir da conceptualização dos três protótipos de autoridade parental de Baumrind (1966) e tem como finalidade avaliar a perceção retrospectiva que os filhos adolescentes têm relativamente à autoridade dos seus pais. Assim, a escala é formada por 30 itens no total, que se distribuem por 3 subescalas diferentes, nomeadamente a subescala Autoritário constituída por 10 itens (e.g. “*Ao longo do meu crescimento, sempre que os meus pais me diziam para fazer alguma coisa,*

eles esperavam que eu o fizesse, imediatamente, sem os questionar.”), a subescala Permissivo composta por 10 itens (e.g. *“Os meus pais consideram que a maior parte dos problemas na sociedade se resolveriam se os pais não limitassem as atividades, as decisões e os desejos dos filhos ao longo do seu crescimento.”*) e a subescala Democrático formada por 10 itens (e.g. *“Ao longo do meu crescimento, os meus pais deram-me orientações claras para os meus comportamentos e para as minhas actividades, mas também eram compreensivos quando eu não concordava com eles.”*). Cada um dos itens é pontuado através de uma escala de *Likert* de 5 pontos, que vai do 1: *Discordo fortemente* ao 5: *Concordo fortemente*. A cotação deste instrumento é obtida através da soma dos valores dos itens, sendo que o *score* pode variar entre os 10 (valor mínimo) e os 50 (valor máximo) e a subescala com pontuação mais elevada determina o estilo parental dominante (Morgado et al., 2006). A versão portuguesa da escala apresentou valores adequados de consistência interna para o estilo parental autoritário ($\alpha = .77$), permissivo ($\alpha = .66$) e democrático ($\alpha = .78$). Já no presente estudo os valores de consistência interna foram superiores, nomeadamente para o estilo parental autoritário ($\alpha = .85$) e democrático ($\alpha = .82$) e ligeiramente menores para o estilo permissivo ($\alpha = .66$).

Procedimento

Para a realização da presente investigação, que decorreu no ano letivo 2021/22, foi requerida uma autorização à comissão de Ética de Investigação do ISPA – Instituto Universitário para a realização da presente investigação, sendo que foi consentida pela mesma para a sua concretização (Anexo E).

Posteriormente, para obter a amostra indispensável à concretização deste estudo foram utilizadas duas modalidades de recolha de dados. Uma delas foi via *online* (8,3%), através da plataforma *Qualtrics* onde o critério de participação era ter entre os 16 e os 18 anos de idade. O questionário foi divulgado através de um folheto informativo (Anexo F) em várias redes sociais, nomeadamente o Facebook, Whatsapp e Instagram. Neste tipo de recolha foi requisitado aos participantes que queriam participar, aceitassem o consentimento informado (Anexo G) no qual existiam informações sobre os objetivos do estudo, onde se garantia a confidencialidade e anonimato dos dados coletados, bem como foi fornecida informação sobre a requisição dos dados e um endereço de e-mail em caso de dúvidas.

A outra modalidade utilizada foi a presencial, operacionalizada através de questionários em papel (91,7%), pelo que foi de extrema importância contactar escolas que abrangessem o ensino básico - terceiro ciclo e o ensino secundário de forma a requisitar a sua

colaboração. Após um contacto inicial com o Agrupamento de Escolas públicas em Lisboa, através de e-mail (e.g. Anexo H), foi realizada uma reunião com a diretora do agrupamento de uma das escolas, que posteriormente à explicitação e explicação do estudo e dos seus objetivos, aceitou o pedido de autorização para a recolha de dados. Mediante orientação da diretora foi realizada uma reunião com a psicóloga da escola onde foram partilhados mais detalhes do estudo (e.g. consentimentos informados e instrumentos a aplicar) bem como as características desejadas da amostra. Desta forma, ficou acordado a aplicação dos questionários a duas turmas do ensino regular, escolhidas aleatoriamente pela escola, de cada ano desde o 7º ano ao 12º ano.

Num seguinte momento, conforme os critérios da escola, os Encarregados de Educação dos alunos das turmas selecionadas foram contactados pelos diretores de turma de forma a dar a conhecer o estudo e solicitar a autorização de participação do educando no estudo e o consentimento informado (Anexo I) para a recolha de dados. Seguidamente, os dados foram recolhidos em aula, onde inicialmente houve uma breve explicação do estudo e dos seus objetivos, no qual foram assegurados o anonimato e a confidencialidade de todos os dados e informações recolhidas bem como a natureza voluntária da participação de cada adolescente e possibilidade de desistir do estudo a qualquer momento sem consequências associadas. Foi também comunicado que os dados recolhidos serviriam apenas para fins científicos, e dada a possibilidade de esclarecimento de dúvidas aos participantes. Importa ainda salientar que os instrumentos foram aplicados de forma totalmente aleatória (contra balanceamento) e de acordo com as devidas instruções, não se esperando que o procedimento adotado tenha qualquer tipo de implicação ética para os participantes deste estudo. A síntese dos principais resultados deste estudo serão divulgados à escola e aos participantes que a requisitaram via e-mail.

Procedimento de análise de dados

Após a recolha da amostra, e com o objetivo de analisar e explorar os dados recolhidos, fez-se uso do programa estatístico *Statistical Package for Social Sciences versão 28* (IBM SPSS) e da ferramenta Macro *PROCESS 4.1* (Hayes, 2015).

Num primeiro momento foram realizadas análises para obtenção da estatística descritiva das variáveis sociodemográficas e dos instrumentos específicos das variáveis deste estudo de forma a aceder à caracterização da amostra. Ainda, foram testadas as confiabilidades das dimensões dos instrumentos utilizados através do alfa de *Cronbach*.

Posteriormente foi importante perceber se existiam diferenças significativas mediante o tipo de recolha utilizado através de testes *t student*, nomeadamente em relação às principais

variáveis sociodemográficas e às variáveis em estudo. Foram também utilizadas análises de comparação, testes *t student* e *One-way analysis of variance (ANOVA)* para amostras independentes, relativamente ao sexo, idade e escolaridade do participante e habilitações literárias de ambos os cuidadores para cada uma das variáveis de interesse para a investigação.

É ainda de destacar que para uma melhor compreensão dos dados algumas variáveis intervalares foram transformadas em dicotómicas, nomeadamente a escolaridade dos participantes que foi operacionalizada em “ensino básico” (44.1%) que inclui o 7º, 8º e 9º anos cujo valor atribuído foi “0”, e “ensino secundário” (55.9%) que abrange o 10º, 11º e 12º anos onde o valor foi “1”. O agrupamento dos participantes por ciclo escolar deve-se à crescente exigência e complexidade de conteúdos evidenciada ao longo de cada um dos ciclos escolares (Rosário, 2003). Frequentar o ensino secundário pode fomentar uma maior pressão associada a vários fatores, nomeadamente a requisitos de acesso ao ensino superior (Mouraz & Torres, 2019), a escolhas futuras profissionais e à realização de exames nacionais.

Para a variável habilitações literárias de ambos os cuidadores, existe o grupo “ensino até ao 12º ano” – “0” que considera cuidadores com escolaridade terminada do 4º, 6º, 9º e 12º ano (24.9% para o cuidador 1; 33.6% para o cuidador 2), e o grupo “ensino superior” – “1” que engloba licenciatura, mestrado ou doutoramento (75.1% para o cuidador 1; 66.4% para o cuidador 2). Quanto à variável idade do participante, foi operacionalizada em três grupos representativos das três fases da adolescência segundo a OMS (2002, p.5): “início da adolescência” – dos 10 aos 13 anos; “meio da adolescência” – dos 14 aos 15 anos; “fim da adolescência” – dos 16 aos 19 anos. Para este estudo os grupos foram constituídos em função das idades existentes correspondentes a cada grupo, isto é, o grupo “início da adolescência” detém participantes com idades entre os 12 e os 13, o “meio da adolescência” com 14 e 15 anos e o “fim da adolescência” compreende as idades entre os 16 e os 18 anos.

Para proceder à exploração de associações entre as variáveis em investigação e sociodemográficas recorreram-se a análises estatísticas univariadas e análises de correlação de *Pearson*, onde os valores foram interpretados em função de valores de referência da correlação e do *p-value* ($\leq .05$) (Marôco, 2010). Para testar os modelos de mediação simples recorreu-se à ferramenta *Process Macro* – modelo 4 (Hayes, 2018), definido como um modelo causal, e onde uma variável independente vai influenciar a variável dependente através de uma variável única e interveniente, isto é, a variável mediadora. Neste modelo existem duas formas pelas quais a variável independente vai influenciar a variável dependente, isto é, diretamente ou indiretamente através da variável mediadora (Hayes, 2018). Neste estudo, as variáveis

independentes foram os estilos parentais autoritário, permissivo e democrático, as variáveis mediadoras foram as estratégias de regulação emocional sendo elas a supressão e reavaliação cognitiva, as variáveis dependentes foram o perfeccionismo total e as suas dimensões nomeadamente o perfeccionismo auto-orientado e perfeccionismo socialmente prescrito.

E ainda, após a análise dos resultados, e considerando a relação estatística significativa entre o sexo e a escolaridade do participante, foram testados modelos de mediações moderadas para a relação entre as variáveis descritas acima de forma a perceber se existe um efeito moderador da mediação consoante a presença da(s) variáveis moderadora(s). Para testar os modelos de mediação moderada recorreu-se ao *Process Macro* – modelo 14 (Hayes, 2018), onde se assume que o efeito indireto da variável independente na variável dependente varia em função de uma variável moderadora, sendo que esta última (variável moderadora) vai moderar a influência da mediadora na variável dependente (Hayes, 2018).

Tanto para os modelos de mediação simples como para os de mediação moderada apenas as variáveis cujas correlações se demonstraram significativas foram incluídas. Para testar os modelos de mediação moderada foram utilizadas a mesma relação entre as variáveis dos modelos de mediação simples, com o acrescento da interação de variável moderadora. Para a variável moderadora foram utilizadas variáveis dicotómicas, nomeadamente o sexo e a escolaridade do participante. Os efeitos indiretos da variável independente na variável dependente através dos mediadores propostos foram testados utilizando o *bootstrapping* com 5000 amostras, e estes efeitos indiretos consideraram-se significativos caso o intervalo de confiança não incluisse o valor 0.

Resultados

Comparação das variáveis sociodemográficas mediante o tipo de recolha

Foram realizadas análises estatísticas para perceber se existiam diferenças nas principais variáveis sociodemográficas tanto dos participantes como dos seus cuidadores relativamente aos dois tipos de recolha de dados (i.e., *online* e *papel*). Os resultados estão presentes na Tabela 3. Mediante os valores obtidos, verifica-se que existem diferenças estatisticamente significativas no sexo ($t(409) = 3.130; p < .01$), idade ($t(409) = 11.143; p < .01$) e escolaridade ($t(409) = 12.039; p < .01$) dos participantes entre a amostra recolhida *online* e em *papel*. No que concerne às diferenças significativas verificadas das características dos cuidadores, é perceptível que apenas houve um valor a realçar relativamente ao cuidador 1, onde

a amostra recolhida em papel apresenta um maior nível de habilitações literárias comparativamente à recolhida *online* ($t(409) = -3.241; p < .01$).

Tabela 3

Comparação das principais variáveis sociodemográficas mediante o tipo de recolha (n= 411)

	<i>Online</i>	<i>Papel</i>			
Variáveis sociodemográficas	Média (DP)	Média (DP)	<i>d</i> de Cohen	<i>t</i>	Sig.
Participante					
Sexo			0.495	3.130	0.003**
Idade	17.03 (0.83)	15.13 (1.80)	1.741	11.143	<0.001**
Escolaridade	5.38 (0.65)	3.66 (1.74)	1.684	12.039	<0.001**
Cuidador 1					
Idade	49.12 (6.87)	47.48 (4.59)	4.808	1.883	0.060
Habilitações Literárias			1.199	-3.241	0.003**
Situação Laboral			0.454	-2.016	0.051
Cuidador 2					
Idade	51.30 (7.11)	49.63 (6.26)	6.335	1.310	0.649
Habilitações Literárias			1.360	-4.905	0.853
Situação Laboral			0.337	-0.688	0.492
Cuidadores					
Estado Civil			0.579	1.709	0.096

*Nota: DP= Desvio-Padrão; * $p \leq 0.05$, ** $p < 0.01$;*

Comparação das variáveis em estudo mediante o tipo de recolha

De forma a verificar se existiam diferenças relativamente às principais variáveis desta investigação consoante o tipo de recolha, recorreu-se a uma análise de variâncias (*t-student*), não tendo sido encontradas diferenças estatisticamente significativas entre o grupo da recolha *online* e em papel (Tabela 4).

Tabela 4

Diferenças dos níveis de perfeccionismo, estilo parental e regulação emocional mediante o tipo de recolha (n=411)

	Online	Papel			
Variáveis em estudo	Média (DP)	Média (DP)	<i>d</i> de cohen	<i>t</i>	Sig.
Perfeccionismo					
Total	66.12 (14.03)	68.74 (15.04)	14.96	-0.979	0.328
Auto-Orientado	38.79 (9.59)	40.98 (9.39)	9.41	-1.297	0.195
Socialmente Prescrito	27.32 (6.13)	27.76 (8.87)	8.68	-0.381	0.705
Estilo Parental					
Autoritário	27.45 (8.09)	29.13 (7.48)	7.53	-1.195	0.233
Permissivo	28.55 (5.11)	27.42 (5.41)	5.39	1.117	0.265
Democrático	35.03 (8.24)	36.20 (6.88)	6.99	-0.893	0.373
Regulação Emocional					
Reavaliação Cognitiva	19.82 (3.83)	20.67 (4.19)	4.17	-1.138	0.256
Supressão Emocional	12.70 (3.54)	12.37 (3.57)	3.57	0.506	0.613

*Nota: DP= Desvio-Padrão; * $p \leq 0.05$, ** $p < 0.01$;*

Comparação das variáveis em estudo mediante o sexo do participante

No que toca à comparação entre as principais variáveis consoante o sexo do participante, presente na Tabela 5, não foram verificados resultados estatisticamente significativos para nenhuma delas com exceção da diferença encontrada em relação à dimensão perfeccionismo socialmente prescrito, onde o grupo de participantes do sexo feminino deteve um valor significativamente mais elevado relativamente ao masculino ($t(409) = -2.474$; $p < .05$).

Tabela 5

Diferenças dos níveis de perfeccionismo, estilo parental percebido e regulação emocional mediante o sexo do participante (n=411)

	Masculino	Feminino			
Variáveis em estudo	Média (DP)	Média (DP)	<i>d</i> de cohen	<i>t</i>	Sig.
Perfeccionismo					
Total	67.21 (14.13)	69.64 (15.57)	14.93	-1,674	0.102
Auto-Orientado	40.63 (8.97)	40.94 (9.79)	9.43	-0,336	0.737

Socialmente Prescrito	26.58 (8.02)	28.70 (9.10)	8.62	-2,474	0.014*
Estilo Parental					
Autoritário	29.54 (7.37)	28.54 (7.66)	7.53	1,346	0.179
Permissivo	27.87 (5.08)	27.20 (5.63)	5.38	1,266	0.206
Democrático	36.68 (6.24)	35.62 (7.56)	6.98	1,524	0.128
Regulação Emocional					
Reavaliação Cognitiva	20.92 (3.89)	20.35 (4.37)	4.16	1,403	0.161
Supressão Emocional	12.27 (3.45)	12.50 (3.66)	3.57	-0,646	0.518

Nota: DP= Desvio-Padrão; * $p \leq 0.05$, ** $p < 0.01$;

Comparação das variáveis em estudo mediante as fases da adolescência

Para compreender se existiam diferenças relativamente às fases de adolescência propostas pela OMS (2002), realizou-se uma *One Way Anova* para amostras independentes, cujos valores se inscrevem na Tabela 6. Da comparação entre os três grupos de idades não foram perceptíveis diferenças estatisticamente significativas entre nenhum deles.

Tabela 6

Diferenças dos níveis de perfeccionismo, estilo parental percebido e regulação emocional mediante as fases da adolescência (n=411)

Variáveis em estudo	Fases Adolescência			F	Sig.
	“início da adolescência”	“meio da adolescência”	“fim da adolescência”		
	Média (DP)	Média (DP)	Média (DP)		
Perfeccionismo					
Total	67.50 (13.93)	69.57 (15.74)	68.17 (14.81)	0.578	0.562
Auto-Orientado	39.19 (8.45)	42.08 (9.80)	40.51 (9.42)	2.508	0.083
Socialmente Prescrito	28.30 (9.15)	27.50 (9.40)	27.66 (7.94)	0.221	0.802
Estilo Parental					
Autoritário	30.71 (7.35)	28.87 (7.25)	28.42 (7.74)	2.610	0.075
Permissivo	27.70 (5.37)	27.01 (5.24)	27.76 (5.51)	0.745	0.475
Democrático	36.64 (6.84)	36.67 (6.75)	35.49 (7.21)	1.408	0.246
Regulação Emocional					

Reavaliação Cognitiva	21.01 (4.09)	20.52 (4.16)	20.52 (4.22)	0.443	0.643
Supressão Emocional	11.92 (3.58)	12.55 (3.63)	12.47 (3.51)	0.856	0.426

*Nota: DP= Desvio-Padrão; * $p \leq 0.05$, ** $p < 0.01$;*

Comparação das variáveis em estudo mediante o ano de escolaridade do participante

Por seu turno, quanto à comparação das variáveis mediante a escolaridade do participante (básico ou secundário) não foram identificados valores de diferenças que se considerassem estatisticamente significativos (Tabela 7), com exceção da diferença entre o grupo de escolaridade básico e secundário relativamente à perceção do estilo parental democrático, onde o grupo “básico” obteve valores mais elevados ($t(409) = 2.032$; $p < .05$).

Tabela 7

Diferenças dos níveis de perfeccionismo, estilo parental e regulação emocional mediante a escolaridade do participante (n=411)

	Básico	Secundário			
Variáveis em estudo	Média (DP)	Média (DP)	<i>d</i> de cohen	<i>t</i>	Sig.
Perfeccionismo					
Total	68.20 (15.13)	68.77 (14.85)	14.97	-0.382	0.703
Auto-Orientado	40.36 (9.12)	41.14 (9.65)	9.42	-0.838	0.403
Socialmente Prescrito	27.84 (9.18)	27.63 (8.27)	8.68	0.248	0.805
Estilo Parental					
Autoritário	29.46 (7.32)	28.64 (7.69)	7.53	1.100	0.272
Permissivo	27.42 (5.35)	27.58 (5.43)	5.39	-0.301	0.764
Democrático	36.90 (6.58)	35.48 (7.26)	6.97	2.032	0.043*
Regulação Emocional					
Reavaliação Cognitiva	20.90 (3.98)	20.38 (4.31)	4.16	1.233	0.218
Supressão Emocional	12.13 (3.73)	12.61 (3.43)	3.56	-1.354	0.176

*Nota: DP= Desvio-Padrão; * $p \leq 0.05$, ** $p < 0.01$;*

Comparação das variáveis perfeccionismo e estilo parental mediante as habilitações literárias dos cuidadores

Não se verificaram diferenças estatisticamente significativas na Tabela 8, que explana os valores obtidos através da comparação das habilitações literárias de cada um dos cuidadores (até ao 12º ano e ensino superior) em relação às variáveis estilo parental e perfeccionismo.

Tabela 8

Diferenças dos níveis de perfeccionismo e estilo parental mediante a escolaridade dos cuidadores (n=411)

Variáveis em estudo	Até ao 12º ano	Ensino Superior	<i>d</i> de cohen	<i>t</i>	Sig.
	Média (DP)	Média (DP)			
Cuidador 1					
Perfeccionismo					
Total	67.75 (12.58)	68.77 (15.70)	14.99	-0.662	0.509
Auto-Orientado	39.61 (8.67)	41.20 (9.67)	9.42	-1.474	0.141
Socialmente Prescrito	28.15 (6.74)	27.58 (9.21)	8.66	0.673	0.502
Estilo Parental					
Autoritário	29.56 (7.55)	28.90 (7.54)	7.54	0.799	0.425
Permissivo	28.10 (4.89)	27.33 (5.54)	5.39	1.240	0.216
Democrático	36.73 (7.05)	35.87 (6.96)	6.98	1.062	0.289
Cuidador 2					
Perfeccionismo					
Total	67.30 (13.99)	69.46 (15.41)	14.95	-1.415	0.158
Auto-Orientado	39.85 (9.18)	41.53 (9.50)	9.39	-1.687	0.092
Socialmente Prescrito	27.44 (7.76)	27.94 (9.13)	8.70	-0.564	0.573
Estilo Parental					
Autoritário	28.76 (7.47)	29.11 (7.50)	7.49	-0.431	0.667
Permissivo	28.00 (4.94)	27.26 (5.56)	5.36	1.286	0.199
Democrático	36.83 (6.83)	35.79 (7.06)	6.98	1.404	0.161

*Nota: DP= Desvio-Padrão; * $p \leq 0.05$, ** $p < 0.01$;*

Análise descritiva e Correlações entre as variáveis em estudo

A Tabela 9 apresenta a análise descritiva, particularmente a média, desvio padrão e amplitude (Min-Max) de cada uma das variáveis de interesse em estudo bem como as correlações entre estas. Constatou-se que a variável perfeccionismo total, obteve um valor médio de 68.52 ($SD=14.96$), onde, nas suas dimensões obteve valores médios mais elevados no perfeccionismo auto-orientado ($M=40.80$; $SD=9.41$) e em seguida no perfeccionismo socialmente prescrito ($M=27.72$; $SD=8.67$). Quanto à variável estilo parental, o menos perfeccionado pelos adolescentes foi o permissivo ($M=27.53$; $SD=5.35$), de seguida o autoritário ($M=29.01$; $SD=7.53$) e por fim, e o mais perfeccionado, o democrático ($M=36.11$; $SD=6.99$). Detendo-se que o estilo parental percebido nesta amostra é predominantemente

democrático. Por sua vez, o valor médio obtido para a estratégia reavaliação cognitiva foi 20,61 ($SD=4.17$) e para a estratégia supressão foi 12,40 ($SD=3.57$).

De forma a compreender se existem associações entre as principais variáveis em estudo foram realizadas Correlações de *Pearson* (Tabela 9). Verificou-se que existe uma correlação estatisticamente significativa entre o perfeccionismo total e ambas as dimensões do perfeccionismo, isto é, com o auto-orientado ($r(409) = .842; p < .001$) e com o socialmente prescrito ($r(409) = .811; p < .001$), com o estilo parental autoritário ($r(409) = .281; p < .001$) e com a estratégia de regulação emocional supressão ($r(409) = .289; p < .001$). O perfeccionismo associou-se ainda de forma estatisticamente significativa negativa com o estilo parental democrático ($r(409) = -.192; p < .001$) e permissivo ($r(409) = -.102; p < .05$). Verificou-se uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre a dimensão perfeccionismo auto-orientado e a dimensão perfeccionismo socialmente prescrito ($r(409) = .367; p < .001$), supressão ($r(409) = .174; p < .001$) e estilo parental autoritário ($r(409) = .099; p < .05$).

A dimensão perfeccionismo socialmente prescrito correlacionou-se de forma positiva e estatisticamente significativa com o estilo parental autoritário ($r(409) = .376; p < .001$) e com a estratégia supressão ($r(409) = .310; p < .001$), e de forma significativa e negativa com o estilo parental permissivo ($r(409) = -.172; p < .001$), democrático ($r(409) = -.372; p < .001$) e com a reavaliação cognitiva ($r(409) = -.134; p < .001$).

Salienta-se a associação estatisticamente significativa e positiva entre o estilo parental autoritário e a estratégia supressão ($r(409) = .222; p < .001$), e de forma negativa com o estilo parental democrático ($r(409) = -.332; p < .001$) e permissivo ($r(409) = -.368; p < .001$). O estilo parental permissivo correlacionou-se de forma estatisticamente significativa e positiva com o democrático ($r(409) = .356; p < .001$) e com a estratégia reavaliação cognitiva ($r(409) = .155; p < .001$). Já o estilo parental democrático correlacionou-se significativamente de forma positiva com a reavaliação cognitiva ($r(409) = .358; p < .001$) e pelo contrário de forma negativa com a supressão ($r(409) = -.303; p < .001$).

As duas estratégias de regulação emocional (reavaliação cognitiva e supressão) correlacionaram-se de forma estatisticamente significativa e negativa ($r(409) = -.120; p < .05$).

No que concerne às variáveis sociodemográficas dos participantes, a idade do participante correlacionou-se de forma positiva e significativa com o ano de escolaridade do mesmo ($r(409) = .832; p < .001$). O ano de escolaridade (básico e secundário) correlacionou-se de forma negativa e estatisticamente significativa com o estilo parental democrático ($r(409) = -.100; p < .05$). E o sexo do participante correlacionou-se de forma positiva e estatisticamente significativa com a dimensão perfeccionismo socialmente prescrito ($r(409) = .122; p < .05$).

Tabela 9 Estatística descritiva e correlações de Pearson entre as principais variáveis em estudo (n=411)

Variáveis em estudo	M(DP) Min-Max	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
Perfeccionismo												
(1) Perfeccionismo Total	68.52 (14.96) 30-107	-										
(2) Perfeccionismo Auto-Orientado	40.80 (9.41) 18-60	0.842**	-									
(3) Perfeccionismo Socialmente Prescrito	27.72 (8.67) 10-50	0.811**	0.367**	-								
Estilo Parental												
(4) Autoritário	29.01 (7.53) 10-50	.281**	.099*	.376**	-							
(5) Permissivo	27.53 (5.35) 11-48	-.102*	-.003	-.172**	-.368**	-						
(6) Democrático	36.11 (6.99) 14-50	-.192**	.037	-.372**	-.332**	.356**	-					
Regulação Emocional												
(7) Reavaliação Cognitiva	20.61 (4.17) 6-30	-.078	-.001	-.134**	-.003	.155**	.358**	-				
(8) Supressão Emocional	12.40 (3.57) 4-20	.289**	.174**	.310**	.222**	-.073	-.303**	-.120*	-			
(9) Idade do participante	15.29 (1.82) 12-18	-.014	.003	-.027	-.097	-.018	-.093	-.061	.052	-		
(10) Escolaridade do participante (básico e secundário)		.019	.041	-.012	-.054	.015	-.100*	-.061	.067	.832**	-	
(11) Sexo do participante		.081	.017	.122*	-.067	-.063	-.075	-.069	.032	-.007	.027	-

Nota: M=Média; DP=Desvio-Padrão; * $p \leq 0.05$, ** $p < 0.01$.

Resultados dos Modelos de Mediação Simples

Considerando as relações significativas existentes entre as variáveis, foram realizadas análises de mediação entre as variáveis correlacionadas, de forma a testar o modelo hipotetizado conforme os objetivos desta investigação.

Os resultados apresentados na Tabela 10 refletem a análise de mediação que investiga em que medida a estratégia de regulação emocional supressão medeia a relação entre o estilo parental autoritário e a dimensão perfeccionismo socialmente prescrito. O efeito total entre o estilo parental autoritário e a dimensão perfeccionismo socialmente prescrito foi estatisticamente significativo ($\beta = .4334$, $p < .001$), assim como o efeito direto ($\beta = .3730$, $p < .001$). Desta forma, atestou-se que o efeito de mediação (efeito indireto padronizado) foi estatisticamente significativo ($\beta = .0604$, 95% CI = .0269;.1056). A relação entre o estilo parental autoritário e a estratégia de regulação emocional foi estatisticamente significativa ($\beta = .1044$, $p < .001$) e a relação entre a supressão (mediador) e a dimensão perfeccionismo socialmente prescrito também foi estatisticamente significativa ($\beta = .5786$, $p < .001$). Considerando o efeito indireto, a supressão medeia parcialmente a associação entre o estilo parental autoritário e a dimensão do perfeccionismo socialmente prescrito. O modelo proposto prediz de forma significativa o perfeccionismo socialmente prescrito explicando 19% da sua variância.

Tabela 10

Efeito total, direto e indireto do estilo parental autoritário no perfeccionismo socialmente prescrito através da estratégia de regulação supressão (n = 406)

	Coeff	SE	t	p	LLCI	ULCI
Autoritário → Supressão	.1044	.0229	4.5692	.000**	.0595	.1494
Supressão → Perfeccionismo Socialmente Prescrito	.5786	.1119	5.1702	.000**	.3586	.7986
Efeito total	.4334	.0530	8.1730	.000**	.3291	.5376
Efeito direto	.3730	.0527	7.0735	.000**	.2693	.4766
	Effect	Boo SE			Boo 95% LLCI	Boo 95% ULCI
Efeito indireto	.0525	.0169			.0239	.0902
R ² = 19%						

Nota: * $p \leq 0.05$, ** $p < 0.01$; Coeff=Coeficiente; SE=Desvio-Padrão; LLCI=limite inferior do intervalo confiança 95%; ULCI= limite superior do intervalo confiança 95%; Boo=Resultados *Bootstrap*, R2 = Coeficiente de determinação.

Considerando os valores da Tabela 11, que constituem a análise de mediação que pretende avaliar como a estratégia de regulação emocional supressão medeia a relação entre o estilo parental autoritário e a dimensão perfeccionismo auto-orientado. O efeito de mediação (efeito indireto) foi estatisticamente significativo ($\beta = .0364$, 95% CI = .0123;.0681). A relação entre o estilo parental autoritário e a estratégia de regulação emocional foi estatisticamente significativa ($\beta = .1044$, $p < .001$) e a relação entre a supressão (mediador) e a dimensão perfeccionismo auto-orientado também foi estatisticamente significativa ($\beta = .4361$, $p < .001$). O efeito total entre o estilo parental autoritário e a dimensão perfeccionismo auto-orientado ($\beta = .1238$, $p \leq 0.05$) considerou-se significativo. Tornou-se perceptível que o efeito direto entre o estilo parental autoritário e a dimensão perfeccionismo auto-orientado ($\beta = .3730$, $p = .2127$) deixa de ser significativo quando a variável mediadora, supressão, é introduzida. Considerando o efeito indireto, a supressão medeia totalmente a associação entre o estilo parental autoritário e a dimensão do perfeccionismo auto-orientado. O modelo proposto prediz significativamente a dimensão perfeccionismo auto-orientado, explicando 3% da sua variância.

Tabela 11

Efeito total, direto e indireto do estilo parental autoritário no perfeccionismo auto-orientado através da estratégia de regulação supressão (n = 406)

	Coeff	SE	t	p	LLCI	ULCI
Autoritário → Supressão	.1044	.0229	4.5692	.000**	.0595	.1494
Supressão → Perfeccionismo Auto- Orientado	.4361	.1331	3.2755	.0011**	.1744	.6979
Efeito total	.1238	.0619	2.0006	.0461*	.0021	.2455
Efeito direto	.3730	.0527	7.0735	.2127	-.0450	.2016
	Effect	Boo SE			Boo 95% LLCI	Boo 95% ULCI
Efeito indireto	.0364	.0145			.0123	.0681

R²= 3%

Nota: * $p \leq 0.05$, ** $p < 0.01$; Coeff=Coeficiente; SE=Desvio-Padrão; LLCI=limite inferior do intervalo confiança 95%; ULCI= limite superior do intervalo confiança 95%; Boo=Resultados *Bootstrap*, R2 = Coeficiente de determinação.

Na Tabela 12, estão presentes os valores da análise de mediação realizada com o objetivo de perceber em que medida a estratégia de regulação emocional reavaliação cognitiva medeia a relação entre o estilo parental permissivo e a dimensão perfeccionismo socialmente prescrito. Comprovou-se que o efeito de mediação (efeito indireto) não foi estatisticamente significativo ($\beta = -.0164$, 95% CI = $-.0428; .0007$). No entanto, verificou-se a existência de um efeito direto, com uma relação significativa entre o estilo parental permissivo e a reavaliação cognitiva ($\beta = .1197$, $p < .01$). A relação entre a reavaliação cognitiva (mediador) e a dimensão perfeccionismo socialmente prescrito também foi estatisticamente significativa ($\beta = -.2208$, $p < .05$). O efeito total entre o estilo parental permissivo e a dimensão perfeccionismo socialmente prescrito foi estatisticamente significativo ($\beta = -.2780$, $p < .001$), assim como o efeito direto ($\beta = -.2516$, $p < .001$). Contudo, a reavaliação cognitiva não mediou a associação entre o estilo parental permissivo e a dimensão do perfeccionismo socialmente prescrito.

Tabela 12

Efeito total, direto e indireto do estilo parental permissivo no perfeccionismo socialmente prescrito através da estratégia de regulação reavaliação cognitiva (n = 406)

	Coeff	SE	t	p	LLCI	ULCI
Permissivo → Reavaliação Cognitiva	.1197	.0381	3.1448	.0018**	.0449	.1945
Reavaliação Cognitiva → Perfeccionismo Socialmente Prescrito	-.2208	.1027	-2.1505	.0321*	-.4226	-.0190
Efeito total	-.2780	.0789	-3.5241	.0005**	-.4331	-.1229
Efeito direto	-.2516	.0795	-3.1649	.0017**	-.4079	-.0953
	Effect	Boo SE			Boo 95% LLCI	Boo 95% ULCI
Efeito indireto	-.0164	.0113			-.0428	.0007

R²= 4%

Nota: * $p \leq 0.05$, ** $p < 0.01$; Coeff=Coeficiente; SE=Desvio-Padrão; LLCI=limite inferior do intervalo confiança 95%; ULCI= limite superior do intervalo confiança 95%; Boo=Resultados *Bootstrap*, R2 = Coeficiente de determinação.

Para perceber em que medida a supressão medeia a relação entre o estilo parental democrático e a dimensão perfeccionismo socialmente prescrito, foi realizada uma análise de mediação cujos valores se apresentam na Tabela 13. Percebeu-se que o efeito de mediação (efeito indireto) foi estatisticamente significativo ($\beta = -.0656$, 95% CI = $-.1054$; $-.0315$). A relação entre o estilo parental democrático e a estratégia de regulação emocional supressão foi estatisticamente significativa ($\beta = -.1543$, $p < .001$) e a relação entre a supressão (mediador) e a dimensão perfeccionismo socialmente prescrito também foi estatisticamente significativa ($\beta = .5286$, $p < .001$). O efeito total entre o estilo parental democrático e a dimensão perfeccionismo socialmente prescrito foi estatisticamente significativo ($\beta = -.4606$, $p < .001$), assim como o efeito direto ($\beta = -.3790$, $p < .001$). Considerando o efeito indireto, a supressão medeia parcialmente a associação entre o estilo parental democrático e a dimensão do perfeccionismo socialmente prescrito. Assim, o modelo proposto prediz de forma significativa o perfeccionismo socialmente prescrito explicando 18% da sua variância.

Tabela 13

Efeito total, direto e indireto do estilo parental democrático no perfeccionismo socialmente prescrito através da estratégia de regulação supressão (n = 406)

	Coeff	SE	t	p	LLCI	ULCI
Democrático → Supressão	-.1543	.0241	-6.3893	.000**	-.2018	-.1068
Supressão → Perfeccionismo Socialmente Prescrito	.5286	.1156	4.5726	.000**	.3014	.7559
Efeito total	-.4606	.0575	-8.0128	.000**	-.5735	-.3476
Efeito direto	-.3790	.0589	-6.4369	.000**	-.4947	-.2632
	Effect	Boo SE			Boo 95% LLCI	Boo 95% ULCI
Efeito indireto	-.0656	.0191			-.1054	-.0315

R²= 18%

Nota: * $p \leq 0.05$, ** $p < 0.01$; Coeff=Coeficiente; SE=Desvio-Padrão; LLCI=limite inferior do intervalo confiança 95%; ULCI= limite superior do intervalo confiança 95%; Boo=Resultados *Bootstrap*, R2 = Coeficiente de determinação.

Os valores descritos na Tabela 14 referem-se à análise de mediação feita com o objetivo de compreender em que medida a estratégia de reavaliação cognitiva medeia a relação entre o estilo parental democrático e a dimensão perfeccionismo socialmente prescrito. Comprovou-se que o efeito de mediação (efeito indireto) não foi estatisticamente significativo ($\beta = .0008$, 95% CI = $-.0395; .0432$). A relação entre o estilo parental democrático e a reavaliação cognitiva foi estatisticamente significativa ($\beta = .2139$, $p < .001$). No entanto, a relação entre a reavaliação cognitiva (mediador) e a dimensão perfeccionismo socialmente prescrito não foi estatisticamente significativa ($\beta = .0049$, $p = .9620$). O efeito total entre o estilo parental democrático e a dimensão perfeccionismo socialmente prescrito foi estatisticamente significativo ($\beta = -.4606$, $p < .001$), assim como o efeito direto ($\beta = -.4616$, $p < .001$). Contudo, a reavaliação cognitiva não mediou a associação entre o estilo parental democrático e a dimensão do perfeccionismo socialmente prescrito.

Tabela 14

Efeito total, direto e indireto do estilo parental democrático no perfeccionismo socialmente prescrito através da estratégia de regulação reavaliação cognitiva (n = 406)

	Coeff	SE	t	p	LLCI	ULCI
Democrático → Reavaliação Cognitiva	.2139	.0278	7.6957	.000**	.1593	.2685
Reavaliação Cognitiva → Perfeccionismo Socialmente Prescrito	.0049	.1030	0.0477	.9620	-.1976	.2074
Efeito total	-.4606	.0575	-8.0128	.000**	-.5735	-.3476
Efeito direto	-.4616	.0616	-7.4908	.000**	-.5827	-.3405
	Effect	Boo SE			Boo 95% LLCI	Boo 95% ULCI
Efeito indireto	.0008	.0209			-.0395	.0432

R²= 14%

Nota: * $p \leq 0.05$, ** $p < 0.01$; Coeff=Coeficiente; SE=Desvio-Padrão; LLCI=limite inferior do intervalo confiança 95%; ULCI= limite superior do intervalo confiança 95%; Boo=Resultados *Bootstrap*, R2 = Coeficiente de determinação.

De forma a avaliar em que medida a supressão medeia a relação entre o estilo parental autoritário e o perfeccionismo total, foi realizada uma análise de mediação cujos resultados se expõem na Tabela 15. O efeito de mediação (efeito indireto) foi estatisticamente significativo ($\beta = .0534$, 95% CI = .0237; .0902). A relação entre o estilo parental autoritário e a estratégia supressão foi estatisticamente significativa ($\beta = .1044$, $p < .001$) e a relação entre a supressão (mediador) e o perfeccionismo total também foi estatisticamente significativa ($\beta = 1.0147$, $p < .001$). O efeito total entre o estilo parental autoritário e o perfeccionismo total foi estatisticamente significativo ($\beta = .5572$, $p < .001$), assim como o efeito direto ($\beta = .4513$, $p < .001$). Considerando o efeito indireto, a supressão medeia parcialmente a associação entre o estilo parental autoritário e o perfeccionismo total. O modelo proposto prediz de forma significativa o perfeccionismo total explicando 13% da sua variância.

Tabela 15

Efeito total, direto e indireto do estilo parental autoritário no perfeccionismo total através da estratégia de regulação supressão (n = 406)

	Coeff	SE	t	p	LLCI	ULCI
Autoritário → Supressão	.1044	.0229	4.5692	.000**	.0595	.1494
Supressão → Perfeccionismo Total	1.0147	.2002	5.0676	.000**	.6211	1.4084
Efeito total	.5572	.0948	5.8803	.000**	.3709	.7435
Efeito direto	.4513	.0943	4.7832	.000**	.2658	.6367
	Effect	Boo SE			Boo 95% LLCI	Boo 95% ULCI
Efeito indireto	.0534	.0172			.0237	.0902

R²= 13%

Nota: * $p \leq 0.05$, ** $p < 0.01$; Coeff=Coeficiente; SE=Desvio-Padrão; LLCI=limite inferior do intervalo confiança 95%; ULCI= limite superior do intervalo confiança 95%; Boo=Resultados *Bootstrap*, R2 = Coeficiente de determinação.

Considerando os resultados na Tabela 16, que representam a análise de mediação realizada para avaliar em que medida a supressão medeia a relação entre o estilo parental democrático e o perfeccionismo total. O efeito de mediação (efeito indireto) foi estatisticamente significativo ($\beta = -.0779$, 95% CI = $-.1221; -.0415$). A relação entre o estilo parental democrático e a supressão foi estatisticamente significativa ($\beta = -.1543$, $p < .001$) e a relação entre a supressão (mediador) e o perfeccionismo total também foi estatisticamente significativa ($\beta = 1.0825$, $p < .001$). O efeito total entre o estilo parental democrático e o perfeccionismo total foi estatisticamente significativo ($\beta = -.4100$, $p < .001$), assim como o efeito direto ($\beta = -.2429$, $p \leq 0.05$). Considerando o efeito indireto, a supressão medeia parcialmente a associação entre o estilo parental democrático e o perfeccionismo total. O modelo proposto prediz de forma significativa o perfeccionismo total explicando 10% da sua variância.

Tabela 16

Efeito total, direto e indireto do estilo parental democrático no perfeccionismo total através da estratégia de regulação supressão (n = 406)

	Coeff	SE	t	p	LLCI	ULCI
Democrático → Supressão	-.1543	.0241	-6.3893	.000**	-.2018	-.1068
Supressão → Perfeccionismo Total	1.0825	.2093	5.1727	.000**	.6711	1.4939
Efeito total	-.4100	.1048	-3.9134	.0001**	-.6159	-.2040
Efeito direto	-.2429	.1066	-2.2795	.0232*	-.4525	-.0334
	Effect	Boo SE			Boo 95% LLCI	Boo 95% ULCI
Efeito indireto	-.0779	.0207			-.1221	-.0415

R²= 10%

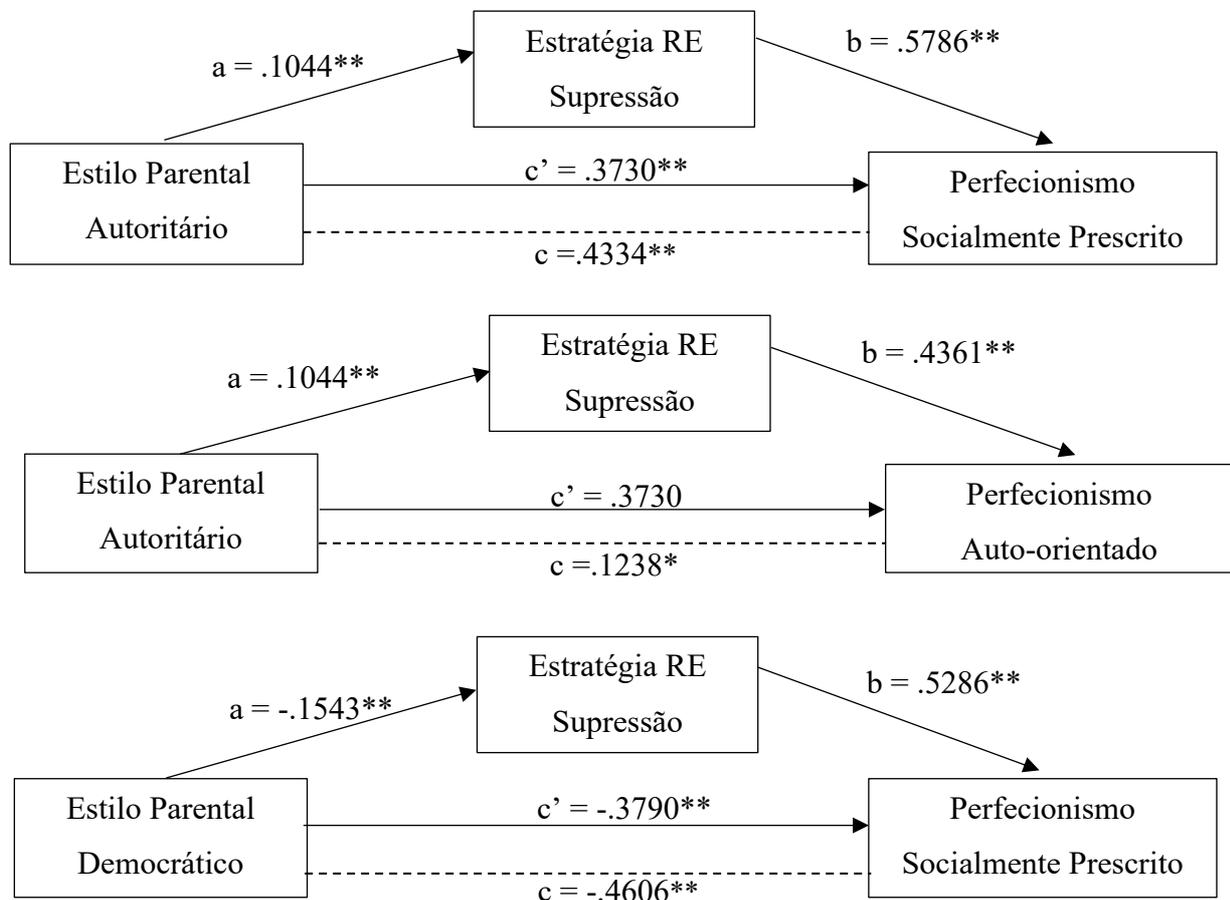
Nota: * $p \leq 0.05$, ** $p < 0.01$; Coeff=Coeficiente; SE=Desvio-Padrão; LLCI=limite inferior do intervalo confiança 95%; ULCI= limite superior do intervalo confiança 95%; Boo=Resultados *Bootstrap*, R2 = Coeficiente de determinação.

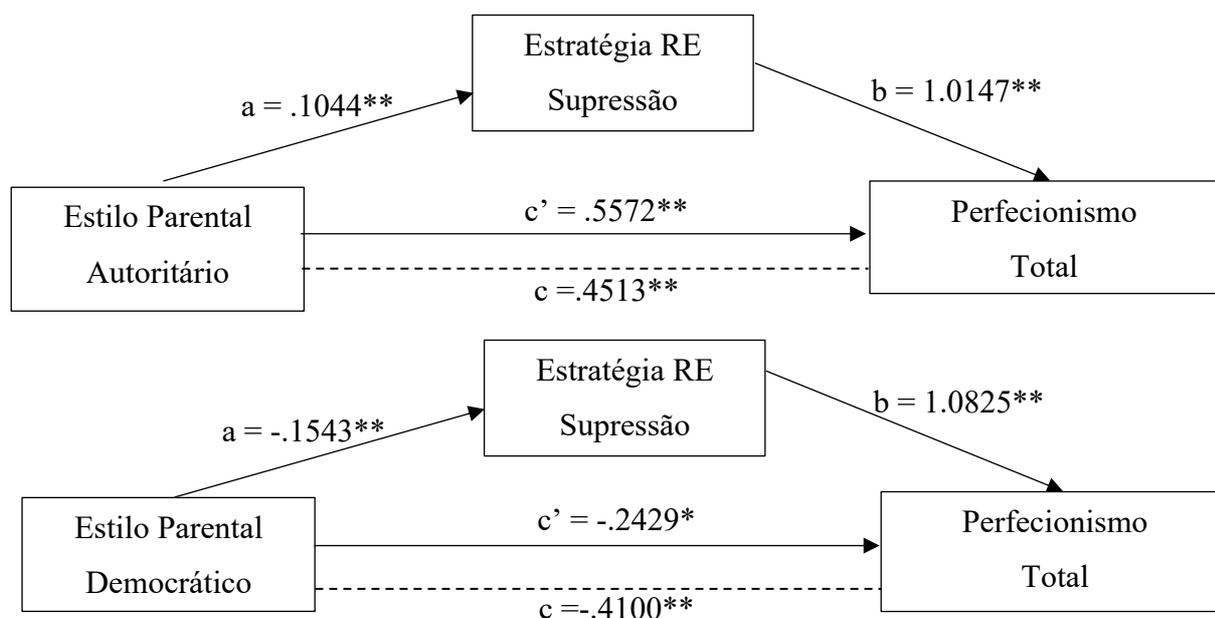
Sintetizando a informação obtida através das análises de mediação significativas (Figura 2), demonstrou-se que a presença de um estilo parental mais autoritário tem um efeito direto na dimensão perfeccionismo socialmente prescrito, aumentando-o. Esta relação é mediada

parcialmente pela estratégia supressão. Relativamente ao efeito do estilo parental autoritário na dimensão perfeccionismo auto-orientado, verificou-se uma mediação total. Ou seja, maiores níveis do estilo parental autoritário relacionaram-se com maiores níveis da dimensão perfeccionismo auto-orientado somente na presença da supressão. Por sua vez, percebeu-se a existência de uma relação no sentido negativo entre o estilo parental democrático e a dimensão perfeccionismo socialmente prescrito, onde ao considerar o efeito da variável mediadora supressão, se mantém no sentido negativo. Isto é, maiores níveis de estilo parental democrático relacionaram-se com menores níveis da dimensão perfeccionismo socialmente prescrito, onde a supressão medeia parcialmente esta relação. Um estilo parental mais autoritário revelou um efeito direto em maiores níveis de perfeccionismo total, sendo esta relação explicada, de forma parcial, pela mediação da supressão. Por fim, um estilo parental mais democrático deteve um efeito direto, no sentido negativo, no perfeccionismo total, onde a supressão medeia parcialmente esta relação. Isto é, na presença da supressão, o efeito do estilo democrático no perfeccionismo total mantém-se negativo, mas a sua intensidade diminui.

Figura 2

Resumo dos resultados significativos dos modelos de mediação





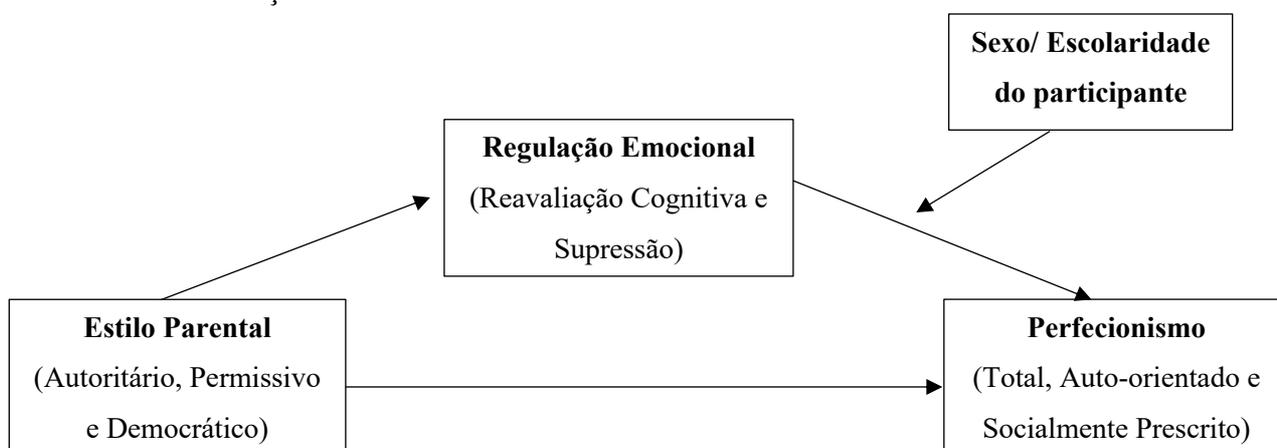
Nota: Na figura, a é o coeficiente preditor do impacto da variável independente na mediadora, e b é o coeficiente preditor do impacto da variável mediadora sobre a dependente. O caminho c representa o efeito total da variável independente na dependente controlada pela variável mediadora. O caminho c' quantifica o efeito direto da variável independente na dependente.

Resultados Modelos de Mediação Moderada

De forma a testar se existe um efeito moderador das variáveis sociodemográficas dos participantes, nomeadamente o sexo e a escolaridade, com valores significativos de correlação de *Pearson*, foram analisadas mediações moderadas (Figura 3) utilizando o Modelo 14 da *Macro Process* (Hayes, 2018).

Figura 3

Modelo de Mediação Moderada entre as variáveis



Resultados dos Modelos de Mediação Moderada

Os resultados obtidos nas análises de mediação moderada com o sexo do participante como variável moderadora da relação de mediação entre a regulação emocional, perfeccionismo e estilo parental não foram significativos. Concluindo-se que a variável sexo não teve um efeito moderador nesta relação de variáveis. Nomeadamente entre o estilo parental autoritário, PSP e supressão ($\beta = .0454$, 95% CI = $-.008$; $.1013$); entre o autoritário, PAO e supressão ($\beta = .0227$, 95% CI = $-.0229$; $.0824$); entre o estilo parental permissivo, PSP e reavaliação cognitiva ($\beta = -.0011$, 95% CI = $-.0665$; $.0634$); entre o estilo parental democrático, PSP e supressão ($\beta = -.0641$, 95% CI = $-.1339$; $.0044$); entre o democrático, PSP e reavaliação cognitiva ($\beta = .0077$, 95% CI = $-.0948$; $.1057$); entre o estilo parental autoritário, perfeccionismo total e supressão ($\beta = .0681$, 95% CI = $-.0134$; $.1701$); e entre o estilo parental democrático, perfeccionismo total e supressão ($\beta = -.1026$, 95% CI = $-.2440$; $.0183$).

Já as análises de mediação moderada onde consta a variável moderadora escolaridade do participante (básico ou secundário) foram significativas e são exibidas nas próximas tabelas.

Na Tabela 17 apresentam-se os resultados da análise de mediação moderada, entre o estilo parental autoritário e a dimensão perfeccionismo socialmente prescrito através da estratégia de regulação emocional supressão e moderada pela escolaridade do participante. É possível verificar que existe um efeito direto significativo entre o estilo parental autoritário e a dimensão perfeccionismo socialmente prescrito. Quando a variável mediadora supressão foi considerada no modelo a associação manteve-se significativa, concluindo-se que a supressão medeia parcialmente esta associação. O modelo proposto prediz significativamente a dimensão perfeccionismo socialmente prescrito ($\beta = .8381$, $p < .01$), explicando 21% da sua variância. A escolaridade (Escol) do participante moderou esta mediação (efeito/index de mediação moderada = $-.0523$, 95% CI = $-.1052$; $-.0055$), comprovando-se o modelo de mediação moderada para esta relação de variáveis. Existiu um efeito moderador significativo ($\beta = -.5008$, 95% CI = $-.9291$; $-.0726$), representado na Figura 4, tanto do grupo de participantes do ensino básico ($\beta = .0875$, 95% CI = $.0396$; $.1451$) como do ensino secundário ($\beta = .0352$, 95% CI = $.0013$; $.0802$), ainda que este último detivesse um menor efeito.

Tabela 17

Efeito direto e indireto do estilo parental autoritário no perfeccionismo socialmente prescrito através da estratégia de regulação supressão e moderado pela escolaridade do participante (n = 406)

	Coeff	SE	t	p	LLCI	ULCI
Autoritário → Supressão	.1044	.0229	4.5692	.000**	.0595	.1494
Autoritário → Perfeccionismo Socialmente Prescrito	.3693	.0526	7.0141	.000**	.2658	.4727
Supressão → Perfeccionismo Socialmente Prescrito	.8381	.1581	5.3023	.000**	.5274	1.1489
Escol → Perfeccionismo Socialmente Prescrito	-.2522	.7802	-.3233	.7466	-1.7861	1.2816
Int Supressão*Escol	-.5008	.2178	-2.2993	.0220*	-.9291	-.0726
	Effect	Boo SE			Boo 95% LLCI	Boo 95% ULCI
EI → Escol Básico	.0875	.0272			.0396	.1451
EI → Escol Secundário	.0352	.0202			.0013	.0802
Mediação Moderada → Escol	-.0523	.0255			-.1052	-.0055
R ² = 21%						

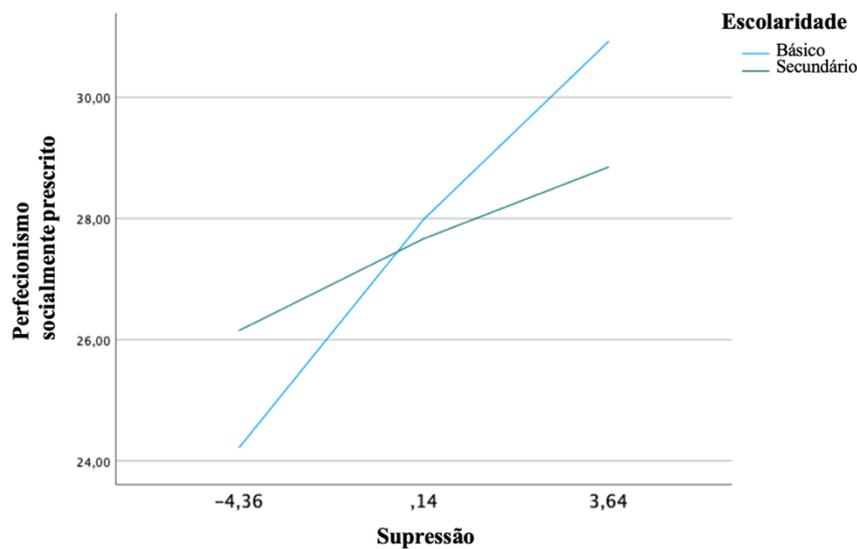
Nota: * $p \leq 0.05$, ** $p < 0.01$; Coeff=Coeficiente; SE=Desvio-Padrão; LLCI=limite inferior do intervalo confiança 95%; ULCI= limite superior do intervalo confiança 95%; Boo=Resultados *Bootstrap*, R² = Coeficiente de determinação; EI= efeito indireto condicional.

Considerando a Figura 4 verifica-se que, o efeito da supressão na dimensão perfeccionismo socialmente prescrito varia de acordo com o moderador. Considerando o efeito, a relação entre a supressão e o perfeccionismo socialmente prescrito foi significativa no grupo de escolaridade básica ($\beta = .0875$, 95% CI = .0396; .1451) e no grupo do secundário ($\beta = .0352$, 95% CI = .0013; .0802). Isto significa que o estilo parental autoritário contribuiu para a

dimensão PSP, por meio da supressão de emoções para os adolescentes do ensino básico e secundário. Este efeito é perceptível através da diferença entre as duas linhas, onde esta diferença varia mediante o grupo de escolaridade. A Figura 4 mostra que o efeito da supressão, por meio da escolaridade, é mais forte em magnitude na diferença de valores mais elevados de supressão, no ensino básico e no secundário. Ademais, o gráfico ilustra que, à medida que a supressão aumenta, os níveis da dimensão PSP também. Onde, para ambas as escolaridades há um efeito maior no nível de supressão positivo (níveis mais altos), dada a diferença maior.

Figura 4

Interação entre a supressão e os grupos de escolaridade do participante relativamente à dimensão perfeccionismo socialmente prescrito



Os resultados apresentados na Tabela 18 referem-se à análise da mediação moderada entre o estilo parental autoritário na dimensão perfeccionismo auto-orientado através da supressão e moderado pela escolaridade do participante. Tornou-se perceptível que o efeito direto entre o estilo parental autoritário e a dimensão perfeccionismo auto-orientado deixa de ser significativo quando a variável mediadora, supressão, é introduzida. O modelo proposto prediz significativamente a dimensão perfeccionismo auto-orientado ($\beta = .4951$, $p < .01$), explicando 4% da sua variância. Contudo, a escolaridade (Ecol) do participante não moderou esta mediação ($\beta = .0382$, 95% CI = $-.0686$; $.0407$), concluindo-se que a supressão medeia totalmente a associação entre o estilo parental autoritário e a dimensão do perfeccionismo auto-orientado, independentemente da escolaridade.

Tabela 18

Efeito direto e indireto do estilo parental autoritário no perfeccionismo auto-orientado através da estratégia de regulação supressão e moderado pela escolaridade do participante (n = 406)

	Coeff	SE	t	p	LLCI	ULCI
Autoritário → Supressão	.1044	.0229	4.5692	.000**	.0595	.1494
Autoritário → Perfeccionismo Auto- Orientado	.0809	.0630	1.2836	.2000	-.0430	.2047
Supressão → Perfeccionismo Auto- Orientado	.4951	.1891	2.6176	.0092**	.1233	.8669
Escol → Perfeccionismo Auto- Orientado	.6905	.9336	.7396	.4600	-1.1448	2.5259
Int Supressão*Escol	-.1290	.2606	-.4951	.6208	-.6411	.3833
	Effect	Boo SE			Boo 95% LLCI	Boo 95% ULCI
EI → Escol Básico	.0517	.0233			.0117	.1028
EI → Escol Secundário	.0382	.0225			-.0001	.0867
Mediação Moderada → Escol	.0382	.0517			-.0686	.0407
R ² = 4%						

Nota: * $p \leq 0.05$, ** $p < 0.01$; Coeff=Coeficiente; SE=Desvio-Padrão; LLCI=limite inferior do intervalo confiança 95%; ULCI= limite superior do intervalo confiança 95%; Boo=Resultados *Bootstrap*, R2 = Coeficiente de determinação; EI= efeito indireto condicional.

Na tabela 19 constam resultados que refletem análise de mediação moderada entre o estilo parental permissivo e a dimensão perfeccionismo socialmente prescrito através da reavaliação cognitiva (estratégia de regulação emocional) e moderado pela escolaridade do participante. Verifica-se que existe um efeito direto significativo entre o estilo parental permissivo e a dimensão perfeccionismo socialmente prescrito, e quando considerada a variável mediadora reavaliação cognitiva no modelo a associação manteve-se significativa, concluindo-se que esta estratégia de regulação emocional medeia parcialmente esta associação. O modelo

proposto prediz significativamente a dimensão perfeccionismo socialmente prescrito ($\beta = -.3892$, $p < .05$), explicando 5% da sua variância. A escolaridade do participante não moderou esta mediação, concluindo-se que a reavaliação cognitiva medeia parcialmente a associação entre o estilo parental permissivo e a dimensão do perfeccionismo socialmente prescrito, independentemente da escolaridade ($\beta = .0332$, 95% CI = $-.0245; .6846$).

Tabela 19

Efeito direto e indireto do estilo parental permissivo no perfeccionismo socialmente prescrito através da estratégia de regulação reavaliação cognitiva e moderado pela escolaridade do participante (n = 406)

	Coeff	SE	t	p	LLCI	ULCI
Permissivo → Reavaliação Cognitiva	.1197	.0381	3.1448	.0018**	.0449	.1945
Permissivo → Perfeccionismo Socialmente Prescrito	-.2492	.0795	-3.1329	.0019**	-.4055	-.0928
Reavaliação Cognitiva → Perfeccionismo Socialmente Prescrito	-.3892	.1608	-2.4203	.0160*	-.7052	-.0731
Escol → Perfeccionismo Socialmente Prescrito	-.3894	.8536	-.4562	.6485	-2.0675	1.2887
Int Reavaliação Cognitiva*Escol	.2776	.2070	1.3407	.1808	-.1294	.6846
	Effect	Boo SE			Boo 95% LLCI	Boo 95% ULCI
EI → Escol Básico	-.0466	.0275			-.1082	-.0010
EI → Escol Secundário	-.0134	.0207			-.0621	.0199
Mediação Moderada → Escol	.0332	.0299			-.0245	.0971
R ² = 5%						

Nota: * $p \leq 0.05$, ** $p < 0.01$; Coeff=Coeficiente; SE=Desvio-Padrão; LLCI=limite inferior do intervalo confiança 95%; ULCI= limite superior do intervalo confiança 95%; Boo=Resultados *Bootstrap*, R² = Coeficiente de determinação; EI= efeito indireto condicional.

Considerando os valores da Tabela 20, que representam a análise de mediação moderada entre o estilo parental democrático e a dimensão perfeccionismo socialmente prescrito através da supressão e moderado pela escolaridade do participante. Constatou-se a existência de um efeito direto significativo entre o estilo parental democrático e a dimensão perfeccionismo socialmente prescrito, e quando considerada a variável mediadora supressão no modelo, a associação manteve-se significativa. Assim, conclui-se que esta estratégia de regulação emocional medeia parcialmente esta associação. O modelo proposto prediz significativamente a dimensão perfeccionismo socialmente prescrito ($\beta = .7772$, $p < .01$), explicando 19% da sua variância. Neste modelo, a escolaridade do participante moderou a mediação (efeito/index de mediação moderada = $.0727$, 95% CI = $.0029$; $.1518$), comprovando-se o modelo de mediação moderada para a relação deste conjunto de variáveis. Verificou-se um efeito moderador significativo ($\beta = -.4710$, 95% CI = $-.9031$; $-.0389$) do grupo de escolaridade básica ($\beta = -.1199$, 95% CI = $-.1900$; $-.0599$), que se encontra representado na Figura 5.

Tabela 20

Efeito direto e indireto do estilo parental democrático no perfeccionismo socialmente prescrito através da estratégia de regulação supressão e moderado pela escolaridade do participante (n = 406)

	Coeff	SE	t	p	LLCI	ULCI
Democrático → Supressão	-.1543	.0241	-6.3893	.000**	-.2018	-.1068
Democrático → Perfeccionismo Socialmente Prescrito	-.3800	.0588	-6.4603	.000**	-.4957	-.2644
Supressão → Perfeccionismo Socialmente Prescrito	.7772	.1618	4.8033	.000**	.4591	1.0953
Escol → Perfeccionismo Socialmente Prescrito	-1.0590	.7877	-1.3444	.1796	-2.6075	.4896
Int Supressão*Escol	-.4710	.2198	-2.1427	.0327*	-.9031	-.0389
	Effect	Boo SE			Boo 95% LLCI	Boo 95% ULCI
EI → Escol Básico	-.1199	.0333			-.1900	-.0599

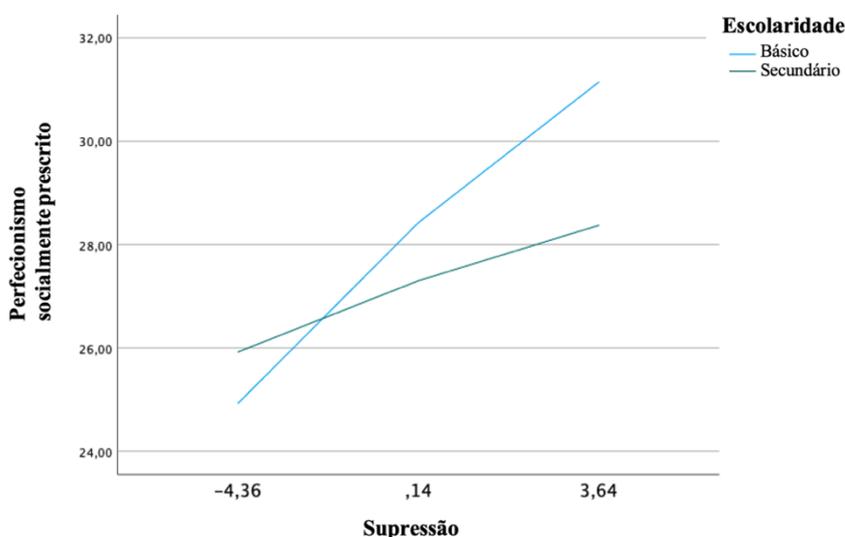
EI → Escol Secundário	-.0472	.0278	-.1044	.0046
Mediação Moderada				
→ Escol	.0727	.0380	.0029	.1518
R ² = 19%				

Nota: * $p \leq 0.05$, ** $p < 0.01$; Coeff=Coefficiente; SE=Desvio-Padrão; LLCI=limite inferior do intervalo confiança 95%; ULCI= limite superior do intervalo confiança 95%; Boo=Resultados *Bootstrap*, R2 = Coeficiente de determinação; EI= efeito indireto condicional.

Mediante a Figura 5, visualiza-se que o efeito da supressão na dimensão perfeccionismo socialmente prescrito varia de acordo com o moderador. A relação entre a supressão e o perfeccionismo socialmente prescrito foi significativa apenas no grupo de escolaridade do ensino básico ($\beta = -.0472$, 95% CI = $-.9031$; $-.0389$). Isto significa que o estilo parental democrático só impactou a dimensão PSP, por meio da supressão de emoções no grupo de adolescentes do ensino básico. A Figura 5 mostra que o efeito da supressão, por meio da escolaridade é mais forte, em magnitude, no ensino básico. Ademais, ilustra que, à medida que a supressão aumenta, os níveis da dimensão PSP também. Onde, é perceptível que a diferença no nível de supressão positivo com valores mais altos, é maior na escolaridade do ensino básico.

Figura 5

Interação entre a supressão e os grupos de escolaridade do participante relativamente à dimensão perfeccionismo socialmente prescrito



Os resultados apresentados na Tabela 21, espelham a análise de mediação moderada entre o estilo parental democrático e a dimensão perfeccionismo socialmente prescrito através

da reavaliação cognitiva e moderado pela escolaridade do participante. Estes valores evidenciaram a presença de um efeito direto significativo entre o estilo parental democrático e a dimensão perfeccionismo socialmente prescrito, onde o estilo parental prediz significativamente esta dimensão do perfeccionismo ($\beta = -.4661, p < .01$). No entanto, a variável mediadora não prediz a dimensão perfeccionismo socialmente prescrito, não se verificando uma relação significativa entre a reavaliação cognitiva e esta dimensão. A escolaridade do participante também não moderou esta mediação, pelo que se conclui que este modelo não é estatisticamente significativo ($\beta = .0560, 95\% \text{ CI} = -.0377; .1557$).

Tabela 21

Efeito direto e indireto do estilo parental democrático no perfeccionismo socialmente prescrito através da estratégia de regulação reavaliação cognitiva e moderado pela escolaridade do participante (n = 406)

	Coeff	SE	t	p	LLCI	ULCI
Democrático → Reavaliação Cognitiva	.2139	.0278	7.6957	.000**	.1593	.2685
Democrático → Perfeccionismo Socialmente Prescrito	-.4661	.0618	-7.5470	.000**	-.5875	-.3447
Reavaliação Cognitiva → Perfeccionismo Socialmente Prescrito	-.1549	.1562	-.9921	.3217	-.4619	.1521
Escol → Perfeccionismo Socialmente Prescrito	-.9557	.8111	-1.1783	.2394	-2.5502	.6388
Int Reavaliação Cognitiva*Escol	.2620	.1961	1.3360	.1823	-.1235	.6475
	Effect	Boo SE			Boo 95% LLCI	Boo 95% ULCI
EI → Escol Básico	-.0331	.0387			-.1118	.0421
EI → Escol Secundário	.0229	.0322			-.0384	.0903
Mediação Moderada → Escol	.0560	.0489			-.0377	.1557
R ² = 14%						

Nota: * $p \leq 0.05$, ** $p < 0.01$; Coeff=Coeficiente; SE=Desvio-Padrão; LLCI=limite inferior do intervalo confiança 95%; ULCI= limite superior do intervalo confiança 95%; Boo=Resultados *Bootstrap*, R2 = Coeficiente de determinação; EI= efeito indireto condicional.

Os resultados da análise de mediação moderada entre o estilo parental autoritário e o perfeccionismo total através da estratégia da supressão e moderada pela escolaridade do participante inscrevem-se na Tabela 22. Verificou-se um efeito direto significativo entre o estilo parental autoritário e o perfeccionismo total ($\beta = .4501$, $p < .01$). Quando a variável mediadora foi considerada no modelo, a associação manteve-se significativa. Conclui-se que a supressão medeia parcialmente esta associação, onde o modelo proposto prediz significativamente o perfeccionismo total ($\beta = 1.3332$, $p < .01$), explicando 14% da sua variância. Contudo, a escolaridade do participante não moderou esta mediação ($\beta = -.0658$, 95% CI = $-.1566; .0161$), pelo que se constata que a supressão medeia parcialmente a associação entre o estilo parental autoritário e o perfeccionismo total, independentemente da escolaridade do participante.

Tabela 22

Efeito direto e indireto do estilo parental autoritário no perfeccionismo total através da estratégia de regulação supressão e moderado pela escolaridade do participante (n = 406)

	Coeff	SE	t	p	LLCI	ULCI
Autoritário → Supressão	.1044	.0229	4.5692	.000**	.0595	.1494
Autoritário → Perfeccionismo Total	.4501	.0945	4.7627	.000**	.2643	.6359
Supressão → Perfeccionismo Total	1.3332	.2838	4.6984	.000**	.7753	1.8910
Escol → Perfeccionismo Total	.4383	1.4007	.3129	.7545	-2.3153	3.1919
Int Supressão*Escol	-.6299	.3910	-1.6108	.1080	-1.3986	.1389
	Effect	Boo SE			Boo 95% LLCI	Boo 95% ULCI
EI → Escol Básico	.1392	.0444			.0625	.2357
EI → Escol Secundário	.0735	.0367			.0132	.1587

Mediação Moderada				
→ Escol	-.0658	.0431	-.1566	.0161
R ² = 14%				

Nota: * $p \leq 0.05$, ** $p < 0.01$; Coeff=Coefficiente; SE=Desvio-Padrão; LLCI=limite inferior do intervalo confiança 95%; ULCI= limite superior do intervalo confiança 95%; Boo=Resultados *Bootstrap*, R2 = Coeficiente de determinação; EI= efeito indireto condicional.

A Tabela 23 apresenta os resultados da análise de mediação moderada entre o estilo parental democrático e o perfeccionismo total através da estratégia da supressão e moderada pela escolaridade do participante. Observou-se um efeito direto significativo entre o estilo parental democrático e o perfeccionismo total. Quando a variável mediadora (supressão) se considerou no modelo, a associação manteve-se significativa. Concluindo-se desta forma que a supressão medeia parcialmente esta associação, onde o modelo proposto prediz significativamente o perfeccionismo total ($\beta = 1.4104$, $p < .01$), explicando 10% da sua variância. Contudo, a escolaridade do participante não moderou esta mediação ($\beta = .0973$, 95% CI = $-.0229; .2402$), pelo que se constata que a supressão medeia parcialmente a associação entre o estilo parental democrático e o perfeccionismo total, independentemente da escolaridade do participante.

Tabela 23

Efeito direto e indireto do estilo parental democrático no perfeccionismo total através da estratégia de regulação supressão e moderado pela escolaridade do participante (n = 406)

	Coeff	SE	t	p	LLCI	ULCI
Democrático → Supressão	-.1543	.0241	-6.3893	.000**	-.2018	-.1068
Democrático → Perfeccionismo Total	-.2373	.1070	-2.2174	.0272*	-.4476	-.0269
Supressão → Perfeccionismo Total	1.4104	.2943	4.7922	.000**	.8318	1.9889
Escol → Perfeccionismo Total	-.2905	1.4327	-.2028	.8394	-3.1070	2.5260
Int Supressão*Escol	-.6308	.3998	-1.5779	.1154	-1.4168	.1551

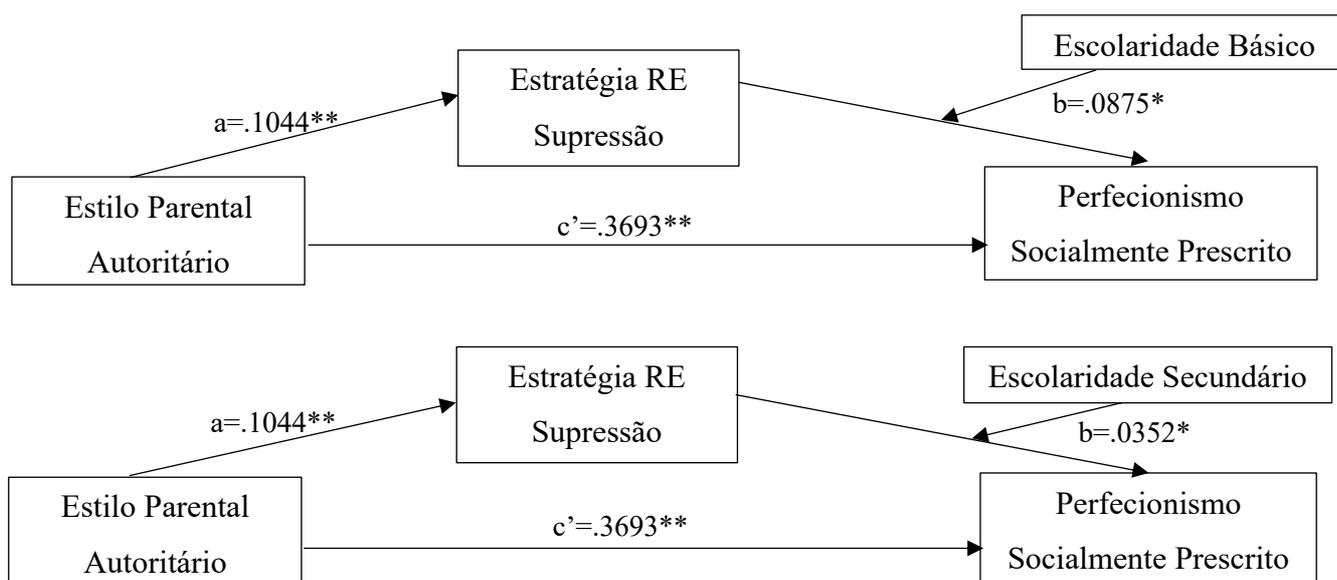
	Effect	Boo SE	Boo 95% LLCI	Boo 95% ULCI
EI → Escol Básico	-.2176	.0616	-.3503	-.1119
EI → Escol Secundário	-.1203	.0516	-.2277	-.0265
Mediação Moderada → Escol	.0973	.0665	-.0229	.2402
R ² = 10%				

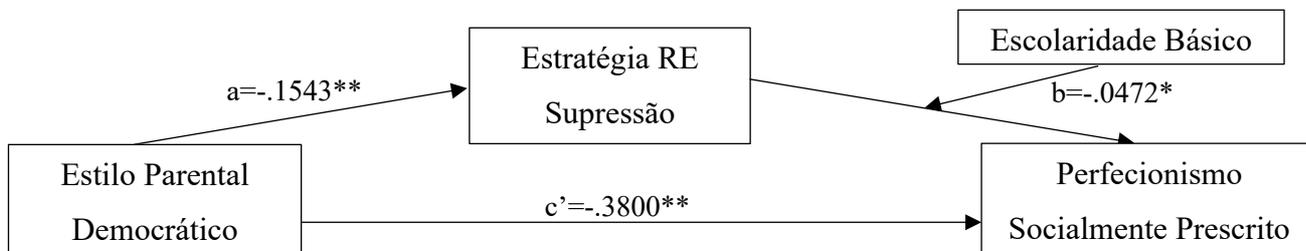
Nota: * $p \leq 0.05$, ** $p < 0.01$; Coeff=Coefficiente; SE=Desvio-Padrão; LLCI=limite inferior do intervalo confiança 95%; ULCI= limite superior do intervalo confiança 95%; Boo=Resultados *Bootstrap*, R2 = Coeficiente de determinação; EI= efeito indireto condicional.

Em suma, e considerando os modelos de mediação moderada significativos (Figura 6), demonstrou-se que existe um efeito no sentido positivo entre o estilo parental autoritário e a dimensão perfeccionismo socialmente prescrito, mediado parcialmente pela estratégia de RE supressão e moderado pela escolaridade do participante. Neste modelo verificou-se um efeito de moderação significativo da escolaridade básica e secundária, embora tenha existido um efeito mais elevado do ensino básico. Mediante outro modelo testado, e considerado significativo, foi possível perceber a existência de um efeito no sentido negativo entre o estilo parental democrático e a dimensão perfeccionismo socialmente prescrito, mediado parcialmente pela supressão e moderado pela escolaridade dos participantes apenas do ensino básico.

Figura 6

Resumo dos resultados significativos dos modelos de mediação moderada





Nota: O caminho a representa o efeito preditor do impacto da variável independente na variável mediadora, e o c' é o coeficiente preditor do impacto da variável independente sobre a dependente. O caminho b descreve o efeito moderador da variável escolaridade do participante.

Discussão

Na sequência de um crescente interesse pelo perfeccionismo, dada a sua estreita relação com problemas de saúde mental, este estudo ao contemplar variáveis de fatores da vida dos adolescentes, nomeadamente o parental (estudo do estilo parental) e o pessoal (estudo do perfeccionismo e regulação emocional), torna-se relevante para o desenvolvimento e aplicação de intervenções com adolescentes e cuidadores. Face a explanação da relação entre as variáveis em estudo, procurou-se compreender, por meio de mediações simples, se o estilo parental adotado pelos cuidadores afeta o perfeccionismo do adolescente através de diferentes estratégias de regulação emocional. Perante os resultados obtidos, realizaram-se análises complementares às mediações com o sexo e escolaridade do participante como moderadores. Foram realizadas análises prévias de forma a explorar as variáveis. Estes resultados serão discutidos em seguida.

Comparação entre variáveis sociodemográficas em estudo

Foram feitas várias análises preliminares de comparação (testes *t student*) para explorar os dados, e mediante a comparação do perfeccionismo em função do sexo do participante, verificou-se uma diferença significativa em relação à dimensão PSP, onde o grupo de participantes do sexo feminino deteve um valor significativamente mais elevado nesta dimensão em comparação com o masculino. Esta diferença pode ser explicada pela grande tendência, por parte das raparigas, de apresentarem preocupações exageradas com as avaliações sociais externas (Boggiano & Barret citado em Almeida, 2019). E, em contraste, os rapazes demonstram uma menor preocupação em relação às expectativas e exigências dos outros, dada a tendência em adotar os seus próprios padrões, sociais e pessoais (Almeida, 2019). No entanto, mediante os resultados das mediações moderadas com o sexo como moderador, esta diferença desaparece, percebendo-se que estas relações são independentes ao sexo do participante.

Ao comparar o estilo parental mediante a escolaridade do participante, os resultados revelaram uma diferença significativa, onde o grupo de participantes do ensino básico

percecionou mais o estilo parental democrático relativamente aos participantes do secundário. Este resultado pode dever-se à passagem gradativa da dependência centrada na família para o grupo de pares, como meio para a atingir a conquista da própria autonomia (McGoldrick & Shibusawa, 2016). Ao longo da adolescência, a relação com os cuidadores começa, de forma gradual, a ser vivida pelo adolescente como mais conflituosa, dadas as discordâncias recorrentes associadas à crescente procura de autonomia e independência (Pinquart & Silbereisen, 2002; Steinberg, 2001). Estes conflitos, considerados normais neste período, são associados a expectativas discrepantes, dos adolescentes e pais, em relação ao comportamento apropriado e ao momento das transições de autonomia, autoridade e responsabilidade (Smetana, 1989, 1995). Este aspeto do desenvolvimento, pode explicar a diferença da perceção do estilo parental democrático mediante os participantes do ensino básico e do secundário desta amostra. Onde, adolescentes, tendencialmente a frequentar o secundário, experienciarão mais conflitos e discórdias, o que poderá influenciar a sua perceção quanto à parentalidade a que são expostos.

Correlações entre as variáveis em estudo

Os resultados obtidos neste estudo seguem o sugerido pela literatura, verificando-se a existência de uma associação positiva e significativa entre o estilo parental autoritário e a dimensão desadaptativa PSP. Mediante estudos empíricos, é expetável uma associação positiva entre o estilo parental autoritário e o PSP (Besharat et al., 2011; Flett et al., 1995; Hibbard & Walton, 2014; Kawamura et al., 2002; Rice et al., 1996). Não obstante, existem estudos que mostram que este estilo parental é um fator preditor de ambas as dimensões do perfeccionismo (Carmo et al., 2021; Craddock et al., 2009; Duarte, 2014; Gong et al., 2015; Walton et al., 2020). Na presente investigação contemplaram-se correlações positivas entre o estilo parental autoritário, perfeccionismo total e ambas as suas dimensões, o que sugere que, este estilo parental fomenta o perfeccionismo, tanto a sua dimensão mais adaptativa como desadaptativa. Os resultados desta investigação suportam a conceção de vários estudos (e.g. Damian et al., 2013; Domocus & Damian, 2018; Flett et al., 1995; Walton et al., 2020; Madjar et al., 2015), onde o desenvolvimento do perfeccionismo acontece mais facilmente em famílias com pais críticos. Deprendendo-se que um estilo parental predominantemente autoritário fomenta o perfeccionismo, levando os adolescentes a adotar qualquer uma das dimensões perfeccionistas.

À semelhança do resultado de várias investigações (Aldea & Rice, 2006; Richardson et al., 2014; Rudolph et al., 2007; Vois & Damian, 2020), também se encontraram associações, nomeadamente positiva e significativa entre a dimensão PSP e a supressão (estratégia desadaptativa), bem como uma associação negativa e significativa entre o PSP e a reavaliação

cognitiva (estratégia adaptativa). Com estes resultados, o PSP parece impactar negativamente a RE dos adolescentes nesta amostra. Estes adolescentes percebem que outros têm padrões excessivamente altos para eles, e que a aceitação, por parte dos outros, é condicionada pelo cumprimento exemplar desses mesmos padrões (Hewitt & Flett, 2002). Desta forma, parecem negar gradativamente as suas respostas emocionais, apresentar menor capacidade de controlo dos seus comportamentos impulsivos quando angustiados e conseqüentemente a ter menos acesso a estratégias adaptativas de RE (Vois & Damian, 2020).

Contrariamente à literatura (e.g. Aldea & Rice, 2006; Richardson et al., 2014; Rukmini et al., 2014; Vois & Damian, 2020), não se encontrou uma associação positiva significativa entre a dimensão PAO e a reavaliação cognitiva. Contudo, os resultados demonstraram uma correlação positiva e significativa entre o PAO e a supressão. Mediante esta informação, parece que o PAO pode estar também associado a uma RE desadaptativa, pois associou-se positivamente à estratégia supressão. Os adolescentes ao imporem padrões individuais de elevado desempenho para si próprios, submetem-se a autoavaliações, *stress* e sentimentos negativos (e.g. quando o desempenho não corresponde às suas expectativas pessoais, medo de falhar) com os quais têm dificuldades em lidar. Tal acaba por influenciar a sua forma de regular as emoções, nomeadamente dificultando-a, recorrendo a estratégias menos adaptativas.

A capacidade de regulação emocional como mediador entre o estilo parental e perfeccionismo dos adolescentes

Quanto ao objetivo principal deste estudo, demonstrou-se que a presença de maiores níveis do estilo parental autoritário tem um efeito direto no perfeccionismo total e na dimensão PSP, aumentando-os, sendo esta relação mediada parcialmente pela estratégia de RE supressão. Este resultado, suportado pela literatura, sugere que adolescentes expostos a estilos parentais mais autoritários, internalizam o criticismo parental a que estão sujeitos, o que fomenta o desenvolvimento das suas tendências de autocriticismo rígido (Blatt, 1995; Hamachek, 1978; Kawamura et al., 2002). O ambiente, característico ao estilo autoritário, é pautado pelo controlo excessivo, imposição de críticas, deveres e expectativas irrealistas, o que fomenta um posterior desenvolvimento de padrões excessivamente altos de performance, instituídos através de influências externas ao adolescente e não por incentivo próprio. Os pais, ao estabelecerem objetivos muito elevados, incutem nos seus filhos, a ideia de que é crucial corresponder aos padrões elevados de desempenho que lhes estabelecem, suscitando valores centrados no alcance da perfeição (Flett & Hewitt, 2002). Este tipo de padrões desenvolvidos mediante fatores interpessoais e externos é característico da dimensão PSP (Flett & Hewitt, 2002). As expectativas

provenientes do seio familiar, são percecionadas e sentidas pelo adolescente, como excessivamente altas, logo indutoras de pressão, o que conduz ao desenvolvimento de problemáticas a nível emocional (Rasmussen & Troilo, 2016). A presente relação entre o estilo autoritário, o perfeccionismo total e PSP, foi parcialmente explicada pela presença de uma estratégia desadaptativa da RE (supressão) nos adolescentes. O estilo parental autoritário, caracterizado pela rigidez e criticismo, suscita nos adolescentes maiores sentimentos de crítica (Hibbard & Walton, 2014), com os quais parecem ter dificuldade em lidar. Segundo Hewitt e Flett (1991), os padrões irrealistas, percecionados pelos adolescentes como impostos pelos seus cuidadores, associam-se a vivências de fracasso, de evitamento da desaprovação do meio externo, de receio em relação a avaliações negativas e de estados emocionais negativos (e.g. ansiedade, culpa, angústia, desesperança). Quando os adolescentes não correspondem às expectativas exageradas (de perfeição) percecionadas como estabelecidas pelos cuidadores, tendem a experienciar sentimentos negativos e difíceis de regular. Deste modo, estas vivências emocionais parecem contribuir para uma maior recorrência a estratégias desadaptativas em termos emocionais (supressão). Onde, a presença da supressão explica parcialmente esta relação, contribuindo para o aumento do perfeccionismo total e da sua dimensão mais desadaptativa. Complementariamente, segundo Bento e colegas (2017), perfeccionistas tentam proteger-se do constrangimento, crítica, sentimentos de raiva e do afastamento do amor ou da aprovação, e para esse efeito controlam as suas próprias respostas. Consoante esta informação, os adolescentes desta amostra, como forma de monitorizar as suas respostas face às emoções, parecem utilizar estratégias de inibição da expressão emocional, nomeadamente a supressão.

Contrariamente ao expectável, verificou-se uma mediação total da supressão na relação entre o estilo parental autoritário e o PAO. Onde se percebeu que maiores níveis do estilo parental autoritário se relacionaram com maiores níveis da dimensão PAO somente na presença da supressão. Como possível explicação para este resultado, deve considerar-se, fazendo referência ao *Modelo Integrativo do Desenvolvimento do Perfeccionismo* (Flett et al., 2002), a influência de outros fatores que podem contribuir para o desenvolvimento do perfeccionismo, especificamente da dimensão PAO. Destes destacam-se fatores pessoais (e.g. perceção das próprias capacidades), contextuais (e.g. cultura, interações e relações com os pares, pressões socioculturais para a perfeição, pautadas pela competitividade e exigência curricular, impostas pelo meio envolvente do contexto escolar) e/ou outros aspetos parentais (e.g. traço perfeccionista dos cuidadores, clima emocional familiar) além do estilo parental (Hewitt et al., 2017; Kawamura, 2002). Consoante a literatura, o controlo e crítica dos pais, característicos da parentalidade autoritária, fomenta o aumento das preocupações perfeccionistas dos adolescentes

ao longo do tempo (Soenens et al. 2008), o que no caso deste estudo, pareceu ter um impacto negativo, aumentando a dimensão intrapessoal (PAO). Os resultados indicam que esta relação é explicada totalmente pela supressão, onde esta estratégia impacta, aumentando a dimensão PAO. Segundo Baumeister (1990), elevados padrões pessoais predispõem a um maior número de experiências de fracasso. Pois, a circunstância de não atingir um objetivo ou de não corresponder a um patamar particularmente alto, e muitas vezes irrealista de desempenho, pode levar o adolescente a experienciar sentimentos de grande fracasso, decepção e afeto negativo (Papadomarkaki & Portinou, 2012), bem como sentimentos de autocritica e autopunição (Flett et al., 2016). Considerando esta ideia, adolescentes cuja dimensão PAO é mais elevada, ao estarem sujeitos a críticas parentais (características ao estilo de parentalidade autoritário) e constantemente a reger-se mediante os seus próprios padrões altos e irrealistas de performance, parecem estar mais sujeitos a experimentar sentimentos negativos relacionados com a incapacidade de os alcançar. Esta condição pode explicar a elevada recorrência a estratégias desadaptativas de RE, onde por dificuldade dos adolescentes em lidar e gerir estas emoções e sentimentos, acabam por inibir a sua expressão emocional recorrendo à supressão.

Neste estudo, o estilo parental democrático parece não fomentar o perfeccionismo total nem nenhuma das dimensões perfeccionistas. Em conformidade, percebeu-se a existência de uma relação no sentido negativo entre o estilo parental democrático e a dimensão PSP, onde ao considerar o efeito da variável mediadora supressão, se mantém no sentido negativo. Isto é, maiores níveis de estilo parental democrático relacionaram-se com menores níveis da dimensão PSP, onde a supressão medeia parcialmente esta relação. Retira-se que o estilo parental democrático impacta a dimensão desadaptativa do perfeccionismo (PSP), diminuindo-a. Segundo pesquisas, cuidadores regidos por este estilo parental, fornecem um clima de aceitação que motiva os seus filhos a atingir os seus próprios objetivos realistas pelo meio de reforços positivos (Baumrind, 1966). Estes cuidadores não impõem a concretização de metas excessivas, exercendo menos pressão aos filhos para o alcance da perfeição. Consoante os resultados, o estilo parental democrático, sendo menos rígido e crítico comparativamente ao autoritário, parece diminuir os níveis da dimensão PSP. Esta relação de variáveis é explicada parcialmente pela supressão. Detendo-se que, quanto mais os cuidadores recorrem ao estilo democrático, menos os adolescentes recorrem à supressão, e por sua vez, menores são os níveis da dimensão desadaptativa PSP. Tal, remete para a literatura, onde este estilo parental se associa ao desenvolvimento de capacidades adequadas de regulação emocional, por serem cuidadores responsivos, afetivos e que exprimem as suas próprias emoções, permitindo que os seus filhos também o façam (Brenning et al., 2015; Teixeira, 2021). Assim, pais democráticos parecem

não fomentar estratégias desadaptativas de RE. Por seu turno, e considerando a associação no sentido negativo do estilo democrático no PSP, os menores níveis de PSP nos adolescentes, parecem não propiciar tantos sentimentos de *stress*, culpa, tristeza e/ou desilusão por não corresponderem aos padrões de perfeição que sentem que lhes impõe. E, logo terão menos necessidade de recorrer a estratégias desadaptativas (supressão) como forma de regular sentimentos tendencialmente negativos.

Por sua vez, um estilo parental mais democrático deteve também um efeito direto, no sentido negativo, no perfeccionismo total, onde a supressão mediou parcialmente esta relação. Isto é, maiores níveis de parentalidade democrática estão associados a menores níveis de supressão e, por sua vez a menores níveis de perfeccionismo total. Interpretando este resultado, à luz da literatura (Miller-Day & Marks, 2006), um estilo parental (democrático) caracterizado por responsividade e comunicação parental positiva (e.g. orientações de apoio, comunicação aberta) associa-se a baixos níveis de preocupações perfeccionistas. Pelo que, os adolescentes percebem o seu ambiente familiar como caloroso e de suporte, no qual sentem que podem aceitar desafios mediante padrões razoáveis, tentando alcançá-los com menos medo de falhar (Hibbard & Walton, 2014). No seguimento do descrito anteriormente, este estilo fomenta a capacidade de autorregulação (Furnham & Cheng, 2000), onde os adolescentes são submetidos a menores níveis de sentimentos negativos, e quando tal acontece conseguem regulá-los com menor dificuldade. Ademais, este resultado, destaca que, nesta amostra, um estilo parental mais democrático se associou negativamente com o perfeccionismo total. Esta informação, permite a compreensão da diferença entre os resultados do presente estudo e os descritos na literatura. A dimensão intrapessoal do perfeccionismo, o PAO (Flett et al., 2016), é caracterizada pela definição, por parte da própria pessoa, de objetivos e expectativas elevadas sobre a própria performance, que concorrem para um fim comum, o alcance da perfeição. Neste seguimento, seria expectável que esta dimensão se associasse positivamente ao estilo parental democrático (e.g. Sapieja et al., 2011). Pois, cuidadores democráticos, ao atribuírem menor importância ao alcance da perfeição e proporcionarem um ambiente familiar de suporte, tendem a promover que os seus filhos estabeleçam objetivos mais realistas e alcançáveis que visam o sucesso, mas sem os pressionarem e criticarem quando não os atingem. No entanto, no presente estudo, esta associação não se contemplou. Assim, e considerando o resultado deste modelo, onde o perfeccionismo total se correlaciona negativamente com o estilo democrático, torna-se perceptível que não se associe positivamente com nenhuma das dimensões, nomeadamente o PAO.

A escolaridade do adolescente como moderador na relação entre o estilo parental e perfeccionismo mediada pela capacidade de regulação emocional

Considerando os modelos de mediação moderada significativos, verificou-se que existe um efeito no sentido positivo entre o estilo parental autoritário e a dimensão PSP, mediado parcialmente pela estratégia de RE supressão e moderado pela escolaridade do participante. Neste modelo verificou-se um efeito de moderação significativo tanto da escolaridade básica como da secundária, embora tenha existido um efeito mais elevado do ensino básico. Isto é, quando os pais se regem por um estilo parental autoritário a associação entre supressão e o PSP é significativa em ambos os níveis de ensino. Este resultado, considerando o *Modelo Integrativo do Desenvolvimento do Perfeccionismo* (Flett et al., 2002), pode dever-se a fatores ambientais, nomeadamente a uma pressão curricular associada a um contexto escolar inflexível pautado por exigência e competição. Onde a metodologia de ensino tem um maior enfoque nos conteúdos e na concretização bem-sucedida de metas (e.g. focada em avaliações e bons resultados), e não na aquisição de competências (e.g. aprendizagens consolidadas) (Fernandes, 2007). Assim, os adolescentes sujeitos a um estilo parental autoritário, caracterizado pela disciplina, altas exigências e concretização de metas, encontram um ambiente escolar semelhante. Desta forma, ambos os contextos (familiar e escolar) onde adolescentes passam maior parte da sua vida, parecem ter conceções idênticas, sendo alinhadas no mesmo sentido (e.g. estrutura, rigidez, obtenção de resultados exatáveis em função do sucesso). Por sua vez, atendendo ao resultado de outro modelo, foi possível perceber a existência de um efeito no sentido negativo entre o estilo parental democrático e a dimensão PSP, mediado parcialmente pela estratégia de RE supressão e moderado pela escolaridade dos participantes apenas do ensino básico. Neste sentido, e em função do descrito, verificou-se que na relação entre o estilo parental democrático, o efeito entre a supressão e o PSP apenas foi significativo para o ensino básico. Aqui, destaca-se como possível explicação o confronto com que os adolescentes mais novos se deparam entre o contexto escolar possivelmente mais rígido e diretivo, comparativamente ao contexto familiar em que se inserem, caracterizado por uma parentalidade democrática. Um estilo democrático, descreve-se por cuidadores responsivos e flexíveis que concedem abertura à individualidade e comunicação. Mediante um contexto escolar, distinto deste estilo, e, portanto, propiciador de um ambiente tendencialmente mais rigoroso e inflexível, que tende a valorizar os resultados de sucesso (Bertão & Alves, 2020). Faz sentido que, na escolaridade mais baixa, exista um confronto com esta incongruência de ambientes (escola e casa) contraditórios. Este resultado significativo apenas no ensino básico é congruente com a diferença verificada neste estudo, onde o grupo do ensino básico percecionou significativamente mais o estilo democrático

quando comparado ao do secundário. Tal pode dever-se, à gradual autonomia que os adolescentes adquirem no decorrer dos ciclos escolares, onde o estilo parental parece deixar de ter um impacto tão significativo nesta relação de variáveis para os participantes do secundário.

Concluindo, destaca-se, considerando os resultados desta investigação e a sua reflexão, a existência de uma relação entre o perfeccionismo, regulação emocional e estilo parental percebido pelos adolescentes na presente amostra. Denota-se aqui, a influência que o estilo de parentalidade adotada pelos cuidadores detém no desenvolvimento emocional e da personalidade dos seus filhos. Verificou-se uma influência negativa do estilo parental autoritário em ambas as dimensões do perfeccionismo, ressaltando-se o efeito mais evidente na dimensão desadaptativa PSP. Pelo contrário, existiu um efeito protetor da parentalidade democrática no desenvolvimento do perfeccionismo, principalmente a dimensão desadaptativa. Pelo que, denota-se a importância da criação de intervenções parentais para preservar e fomentar o estilo parental democrático, e por outro lado, para auxiliar pais mais autoritários, através do fornecimento de estratégias mais adequadas de parentalidade. Ainda, neste seguimento, a parentalidade dos cuidadores teve um impacto no que concerne à regulação emocional dos adolescentes. Onde, o estilo parental democrático se associou negativamente ao recurso de estratégias desadaptativas, diminuindo o recurso à supressão. Ao passo que, o estilo autoritário deteve um impacto negativo na regulação emocional, onde fomenta um maior recurso à supressão. Novamente, e atendendo à importância desta fase de vida para um desenvolvimento adaptativo e às consequências adversas associadas a esta relação de variáveis, o desenvolvimento de intervenções terapêuticas eficazes, são de grande importância no que concerne à preservação de uma saúde emocional e biopsicossocial positivas. As intervenções nestas temáticas seriam uma mais-valia para reduzir as implicações associadas ao perfeccionismo e estimular a aquisição de estratégias de regulação emocional mais adaptativas/saudáveis, dado o impacto que a supressão apresentou na relação das variáveis em estudo. Enfatiza-se ainda, a adolescência por ser considerada como um momento crucial para implementar técnicas preventivas que induzam mudanças positivas e duradouras em prol da saúde mental (Steinberg, 2008). Por fim, segundo a literatura (Lord et al., 1994), este período é pautado pela intensificação de mudanças, aumento da pressão e exigências curriculares cuja resolução tem impacto no sucesso posterior (e.g. acesso ao ensino superior) e alterações no contexto escolar (e.g. aumento da competição) que podem influenciar o perfeccionismo, tornando-se relevante a aplicação de projetos de prevenção e intervenção no âmbito escolar.

Limitações e Estudos futuros

Esta investigação é um contributo para um maior conhecimento, esclarecimento e evolução da investigação das temáticas estudadas, considerando a inexistência de pesquisas que contemplem o conjunto simultâneo das variáveis perfeccionismo, estilo parental e regulação emocional numa amostra de adolescentes, no contexto português, até à data. Não obstante, este estudo apresenta algumas limitações, como o uso de instrumentos de autorrelato, o que pode ter contribuído para a existência de um viés nas respostas, influenciadas pela autoperceção e crenças dos próprios participantes, devido à subjetividade e desejabilidade social. Outra limitação prende-se com o desenho transversal da investigação que impossibilita o delineamento de causalidade temporal entre as variáveis. Ainda que tenha sido feito um esforço para ter um questionário reduzido ao escolher instrumentos mais curtos, a extensão do questionário, principalmente para os participantes mais novos pode ter comprometido a atenção e concentração para responder devido à exaustão. Embora não tenham existido interferências associadas ao tipo de recolha nas variáveis em estudo. Destaca-se, a questão do tipo de recolha, considerando a discrepância do número da amostra *online* ($n=34$) e papel ($n=377$), pois existiram diferenças significativas quanto aos dados sociodemográficos, explicados principalmente pelos requisitos de inclusão de participantes na resposta em *Qualtrics*. O critério necessário para preencher o questionário *online*, era cumprir o limite mínimo de idade requerido (16 anos) para prestar o próprio consentimento conforme as diretrizes da Comissão Nacional da Proteção de Dados para efeitos do Regulamento Geral de Proteção de Dados (artigo 8.º). Com este critério, a amostra *online* abrange participantes entre 16 e 18 anos, onde a escolaridade está em conformidade com a idade o que justifica as diferenças mediante o tipo de recolha.

Quanto a estudos futuros, sugere-se o uso de uma amostra mais heterogénea, onde seria interessante perceber se existem diferenças consoante o tipo de escola frequentada pelos participantes, isto é, pública ou privada. No presente estudo, esta não foi uma variável considerada visto que a maioria da amostra é de escolas públicas (91,7%). Ainda, propõe-se para próximas investigações, o estudo deste conjunto integrado de variáveis em amostras clínicas, dada a estreita relação que existe entre algumas perturbações da saúde mental (e.g. perturbações do comportamento alimentar) e os efeitos negativos de um perfeccionismo considerado desadaptativo quando indutor de quebra na funcionalidade dos adolescentes. Seria também interessante perceber como seria o comportamento destas variáveis noutros tipos de população, como por exemplo de crianças, jovens adultos e adultos. Por fim, considerando o *Modelo Integrativo do Desenvolvimento do Perfeccionismo* (Flett et al., 2002), a exploração do efeito mediador de outros fatores pessoais como o temperamento do adolescente nesta relação entre o estilo parental e perfeccionismo seria igualmente interessante de aferir em estudos futuros.

Referências bibliográficas

- Accordino, D. B., Accordino, M. P., & Slaney, R. B. (2000). An investigation of perfectionism, mental health, achievement, and achievement motivation in adolescents. *Psychology in the Schools*, 37(6), 535–545. Basic Books.
- Adler, A. (1956). The neurotic disposition. In H. L. Ansbacher & R. R. Ansbacher (Eds.), *The individual psychology of Alfred Adler* (pp. 239–262).
- Aldea, M. A., & Rice, K. G. (2006). The role of emotional dysregulation in perfectionism and psychological distress. *Journal of Counseling Psychology*, 53, 498–510.
- Almeida, A. C. L. (2019). *Relação entre perfeccionismo, auto-criticismo e perturbação psicológica na adolescência* [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Medicina da Universidade de Coimbra].
- Almeida, B. M. R. (2021). *Família, dor e perfeição: a relação entre o funcionamento familiar, os Comportamentos autolesivos e perfeccionismo* [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior Psicologia Aplicada (Ispa)]. Disponível no Repositório Ispa.
- Almeida, C. R. F. (2014). *Os estilos parentais e a qualidade de vida percebida pelos adolescentes*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade do Algarve].
- Antony, M. M., & Swinson, R. P. (1998). *When perfect isn't good enough: strategies for coping with perfectionism*. New Harbinger Publication.
- Ashby, J. S., Rice, K. G., & Martin, J. (2006). Perfectionism, shame, and depression. *Journal of Counseling and Development*, 84, 148–157.
- Ayearst, L., Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2012). Where is multidimensional perfectionism in DSM-5? A question posed to the DSM-5 personality and personality disorders work group. *Personality Disorders: Theory, Research, and Treatment*, 3(4), 458–469. doi: 10.1037/a0026354
- Azevedo, M., Bos, S., Soares, M., Marques, M., Pereira, A., Maia, B., Gomes, A., & Macedo, A. (2009). Perfectionism and sleep disturbance. *World Journal of Biological Psychiatry*, 10(3)-.225-233.
- Batista, S., N., G. (2018). *Motivos para o Perfeccionismo e Intolerância à Frustração nos Estudantes de Medicina da Universidade de Coimbra*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Medicina da Universidade de Coimbra].

- Bariola, E., Gullone, E., & Hughes, E. K. (2011). Child and adolescent emotion regulation: The role of parental emotion regulation and expression. *Clinical Child and Family Psychology Review, 14*, 198-212.
- Baumeister, R. F. (1990). Suicide as escape from self. *Psychological Review, 97*, 90–113.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative control on child behavior. *Child Development, 37*, 887-907.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs, 4*(1, Part 2).
- Baumrind, D. (1980). New directions in socialization research. *American Psychologist, 35*, 639 - 652.
- Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. In R. Lerner, J. BrooksGunn, & A. C. Peterson (Eds.), *Encyclopedia of adolescence* (Vol. 2, pp. 746-758). Garland.
- Bento, M., 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.
- Bento, M.C., Pereira, A.T., Maia, B.R., Marques, M., Soares, M.J., Bos, S., Valente, J., Gomes, A., Azevedo, M.H.P., & Macedo, A. (2010) Perfectionism and Eating Behaviour in Portuguese Adolescents. *European Eating Disorders Review, 18*(4), 328-337.
- Bento, M., C., Pereira, A. T., Roque, C., Tavares Saraiva, J. M., & Ferreira Macedo E Santos, A. J. (2017). Longitudinal effects of an intervention on perfectionism in adolescents. *Psicothema, 29*(3), 317–322.
- Berk, L. E. (2003). *Child Development*. Allyn and Bacon.
- Bertão, M. P., & Alves, J. M. (2020). As salas de aula nas escolas modernizadas pela Parque Escolar. Entre um voluntarismo retórico e uma míngua de efeitos nos processos educativos. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional, (Especial)*, 57-84.
- Besharat, M.A., Azizi, K., & Poursharifi, H. (2011). The Relationship between Parenting Styles and Children’s Perfectionism in a Sample of Iranian Families. *Procedia Social and Behavioral Sciences. 15*, 1276–1279.
- Bettencourt, S. M. G. C. (2017). *Parentalidade positiva estudo sobre a percepção da importância da participação em programas de educação parental*. [Dissertação de Mestrado, Universidade da Madeira].
- Blatt, S. J. (1995). The destructiveness of perfectionism: Implications for the treatment of depression. *The American Psychologist, 50*, 1003–1020.

- Boone, L., Braet, C., Vandereycken, W. & Claes, L. (2013). Are Maladaptive Schema Domains and Perfectionism Related to Body Image Concerns in Eating Disorder Patients?. *The journal of the Eating Disorders Association*, 21(1), 45–51.
- Boone, L., Soenens, B., Braet, C., & Goossens, L. (2012). An empirical typology of perfectionism in early-to-mid adolescents and its relation with eating disorder symptoms. *Behaviour research and therapy*, 48(7), 686–691.
- Borges, A. I., Manso, D. S., Tomé, G., & Matos, M. G. D. (2008). Ansiedade e coping em crianças e adolescentes: Diferenças relacionadas com a idade e género. *Análise Psicológica*, 26(4), 551-561.
- Bouguettaya, A., Cruwys, T., Moulding, R., King, R., & Bliuc, A. M. (2019). Evidence that frame of reference effects can reduce socially prescribed perfectionism. *Frontiers in Psychology*, 9, 2703. doi: 10.3389/fpsyg.2018.02703
- Bravo, Â. M. (2012). Regulação emocional em crianças com comportamentos escolares disruptivos. [Dissertação de Mestrado Universidade Católica Portuguesa da Faculdade de Coimbra].
- Brenning, K., Soenens, B., Van Petegem, S., & Vansteenkiste, M. (2015). Perceived maternal autonomy support and early adolescent emotion regulation: A longitudinal study. *Social Development*, 24(3), 561–578.
- Buri, J. R. (1991). Parental Authority Questionnaire (PAQ). *Journal of Personality Assessment*, 57, 110–119.
- Burns, D. (1980). The Perfectionist's Script of Self-Defeat. *Psychology Today*, 34-51.
- Caldeira, M. P. (2019). Mindfulness disposicional e regulação emocional nos adolescentes. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa].
- Carmo, C., Oliveira, D., Brás, M., & Faísca, L. (2021). The Influence of Parental Perfectionism and Parenting Styles on Child Perfectionism. *Children*, 8, 777.
- Castro-Fornieles, J., Gual, P., Lahortiga, F., Gila, A., Casulà, V., Fuhrmann, C., ...Toro, J. (2007). Self-oriented perfectionism in eating disorders. *International Journal of Eating Disorders*, 40(6), 562-568.
- Castro, J., Gila, A., Gual, P., Lahortiga, F., Saura, B., & Toro, J. (2004). Perfectionism dimensions in children and adolescents with anorexia nervosa. *Journal of Adolescent Health*, 35, 392-398. doi:10.1037/a0016264
- Castro, J., Soares, M. J., Pereira, A. T., & Macedo, A. (2017). Perfectionism and negative/positive affect associations: The role of cognitive emotion regulation and perceived distress/coping. *Trends in psychiatry and psychotherapy*, 39, 77–87.

- Coghhill, D., Bonnar, S., Duke, S. L., Graham, J. & Seth, S. (2009). *Child and Adolescent Psychiatry*. Oxford University Press.
- Coles, M. E., Frost, R. O., Heimberg, R. G., & Rhéaume, J. (2003). “Not just right experiences”: Perfectionism, obsessive-compulsive features, and general psychopathology. *Behaviour Research and Therapy*, 41(6), 681-700.
- Coslin, P., G. (2009). *Psicologia do Adolescente*. Instituto Piaget.
- Cotão, P., C., T. (2018). *As dimensões do perfeccionismo e os sintomas psicopatológicos: O Papel das cognições perfeccionistas*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Algarve].
- Cox, B. J., Enns, M. W., & Clara, I. P. (2002). The multidimensional structure of perfectionism in clinically distressed and college student samples. *Psychological Assessment*, 14(3), 365-373. doi: Doi 10.1037//1040- 3590.14.3.365
- Craddock, A. E., Church, W., & Sands, A. (2009). Family of origin characteristics as predictors of perfectionism. *Australian Journal of Psychology*, 61(3), 136–144. doi:10.1080/00049530802239326
- Crone, E. A., & Fuligni, A. J. (2020). Self and others in adolescence. *Annual Review of Psychology*, 71, 447-469. doi: 10.1146/annurev-psych-010419-050937
- Curran, T., & Hill, A. P. (2019). Perfectionism is increasing over time: A meta-analysis of birth cohort differences from 1989 to 2016. *Psychological Bulletin*, 145, 410-429. Doi: 10.1037/bul0000138
- Curran, T., & Hill, A. P. (2017). Perfectionism is increasing over time: a meta- analysis of birth cohort differences from 1989 to 2016. *Psychological Bulletin*. 145, 410–429. doi: 10.1037/bul0000138
- 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, 565-577. doi: 10.1111/jopy.12261
- Damian, L. E., Stoeber, J., Negru, O., & Băban, A. (2013). On the development of perfectionism in adolescence: Perceived parental expectations predict longitudinal increases in socially prescribed perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 55(6), 688-693. doi: 10.1016/j.paid.2013.05.021
- Damian, L.E., Stoeber, J., Negru, O., & Băban, A. (2014). Positive and negative affect in adolescents: An investigation of the 2×2 model of perfectionism. *Cognition, Brain, Behavior*, 18, 1-16.
- Dang, S. S., Quesnel, D. A., Hewitt, P. L., Flett, G. L., & Deng, X. (2020). Perfectionistic traits and self-presentation are associated with negative attitudes and concerns about seeking

- professional psychological help. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 27(5), 621–629.
<https://doi.org/10.1002/cpp.2450>
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.
- Davies, P. T., & Cummings, E. M. (1994). Marital conflict and child adjustment: An emotional security hypothesis. *Psychological Bulletin*, 116, 387-411.
- DiBartolo, P. M., & Varner, S. P. (2012). How children's cognitive and affective responses to a novel task relate to the dimensions of perfectionism. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 30, 62–76. doi: 10.1007/s10942-011-0130-8.
- Diniz, B., R., A. (2021). *Burnout Parental e Perfeccionismo – Qual a Sua Relação?*. [Dissertação de Mestrado, Universidade da Madeira].
- Domocus, I.M., & Damian, L.E. (2018). The Role of Parents and Teachers in Changing Adolescents' Perfectionism: A Short-Term Longitudinal Study. *Personality and Individual Differences*. 131, 244–248.
- Duarte, E., C., G. (2014). *A Influência do Perfeccionismo Parental e dos Estilos Parentais no Desenvolvimento do Perfeccionismo em Crianças do 2.o e 3.o Ciclos*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Algarve].
- Dunkley, D. M., Blankstein, K. R., Halsall, J., Williams, M., & Winkworth, G. (2000). The relation between perfectionism and distress: Hassles, coping, and perceived social support as mediators and moderators. *Journal of Counseling Psychology*, 47, 437–453.
- Dunkley, D. M., Lewkowski, M., Lee, I. A., Preacher, K. J., Zuroff, D. C., & Berg, J. L. (2017). Daily stress, coping, and negative and positive affect in depression: Complex trigger and maintenance patterns. *Behavior Therapy*, 48, 349–365.
- Egan, S. J., Wade, T. D., & Shafran, R. (2011). Perfectionism as a transdiagnostic process: A clinical review. *Clinical Psychology Review*, 31, 203-212.
- Ehring, T., & Behar, E. (2020). Transdiagnostic view on worrying and other negative mental content. In Gerlach, A., & Gloster, A. (Eds.). *Generalized Anxiety Disorder and Worrying: A Comprehensive Handbook for Clinicians and Researchers*, 43-68. John Wiley & Sons.
- Eisenberg, N., Champion, C., & Ma, Y. (2004). Emotion-related regulation: An emergent construct. *Merryl- Palmer Quarterly*, 50, 236-259.
- Enns, M. W., & Cox, B. J. (2002). The nature and assessment of perfectionism: A critical analysis. In G. L. Flett & P. L. Hewitt (Eds.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment* (pp. 33–62). American Psychological Association.

- Enns, M. W., Cox, B. J., & Clara, I. (2002). Adaptive and maladaptive perfectionism: Developmental origins and association with depression proneness. *Personality and Individual Differences, 33*, 921–935.
- Erdoğan, Ö., & Uçukoğlu, H. (2011). The relationship of the perception of primary education students' mother–father attitude on their venturesomeness and the fear of negative evaluation degrees. *Kastamonu Education Journal, 19(1)*, 51 - 72.
- Evans D. W., Leckman J. F., Carter A., Reznick, J. S., Henshaw D., King R. A., & Pauls D. (1997). Ritual, habit and perfectionism: The prevalence and development of compulsive-like behavior in normal young children. *Child Development, 68*, 58-68.
- Farrell, A. H., & Vaillancourt, T. (2019). Developmental pathways of perfectionism: Associations with bullying perpetration, peer victimization, and narcissism. *Journal of Applied Developmental Psychology, 65*, 101065.
- Fernandes, D. (2007) A avaliação das aprendizagens no Sistema Educativo Português. *Educação e Pesquisa, 33 (3)*, (p. 581-600).
- Ferrari, J. (1995). Perfectionism cognitions with nonclinical and clinical samples. *Journal of Social Behavior and Personality, 10*, 143-56.
- Fletcher, K. L., & Neumeister, K., S. (2012). Research on Perfectionism and Achievement Motivation: Implications for Gifted Students. *Psychology in Schools, 49 (7)*, 668-677.
- Flett G, & Hewitt P. (2002). *Perfectionism. Theory, Research, and Treatment*. American Psychological Association. doi:10.1037/10458-000
- 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. Doi: 10.1002/pits.21792.
- Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2016). Still Measuring Perfectionism After All These Years: Reflections and an Introduction to the Special Issue on Advances in the Assessment of Perfectionism. *Journal of Psychoeducational Assessment, pp.1–5*.
- Flett, G. L., Coulter, L. M., Hewitt, P. L., & Nepon, T. (2011). Perfectionism, rumination, worry, and depressive symptoms in early adolescents. *Canadian Journal of School Psychology, 26(3)*, 159-176.
- 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.

- Flett, G. L., Hewitt, P. L., Blankstein, K. R., & O'Brien, S. (1991). Perfectionism and Learned Resourcefulness in Depression and Self-esteem. *Personality and Individual Differences, 12* (1), 61-68.
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., Oliver, J. M., & MacDonald, S. (2002). Perfectionism in children and their parents: A developmental analysis. In G. L. Flett & P. L. Hewitt (Eds.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment* (pp. 89-132). American Psychological Association. doi:10.1037/10458-004
- Flett, G., Hewitt, P. L., Boucher, D. J., Davidson, L. A., & Munro, Y. (2000). The child-adolescent perfectionism scale: Development, validation, and association with adjustment.
- Flett, G., Panico, T., & Hewitt, P. (2011). Perfectionism, type A behavior and self-efficacy in depression and health symptoms among adolescents. *Current Psychology, 30*, 105–116. <http://dx.doi.org/10.1007/s12144-011-9103-4>.
- Flett, G., L., Hewitt, P., L., & Singer, A. (1995). Perfectionism and Parental Authority Styles. *Individual Psychology: Journal of Adlerian Theory, Research & Practice, 51*(1), 50–60.
- Folkman, S., & Lazarus, R. (1980). An analysis of coping in a middle aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior, 21*, 219–239.
- Fox, N.A., & Calkins, S.D. (2003). The Development of Self-Control of Emotion: Intrinsic and Extrinsic Influences. *Motivation and Emotion, 27*, 7–26.
- Freire, T., Tavares, D. (2011). Influência da auto-estima, da regulação emocional e do gênero no bem-estar subjetivo e psicológico de adolescentes. *Revista de Psiquiatria Clínica, 38* (5), 184-188.
- Freitas, B., B., M., Costa, A., L., D., Diogo, P., M., J., & Gaíva, M., A., M. (2021) Emotional labor in pediatric nursing considering the repercussions of covid-19 in childhood and adolescence. *Revista Gaúcha de Enfermagem 42*. <https://doi.org/10.1590/1983-1447.2021.20200217>
- 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*, 119–126. doi: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. doi: 10.1007/BF01172967
- Frost, R.O., Lahart, C.M., & Rosenblate, R. (1991). The Development of Perfectionism: A Study of Daughters and Their Parents. *Cognitive Therapy and Research, 15*, 469–489.
- Furnham, A., & Cheng, H. (2000). Perceived parental behavior, self-esteem and happiness. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology, 35*, 463–470.

- Gäde, J. C., Schermelleh-Engel, K., & Klein, A. G. (2017). Disentangling the common variance of perfectionistic strivings and perfectionistic concerns: a bifactor model of perfectionism. *Frontiers in Psychology, 8*, 160. doi: 10.3389/fpsyg.2017.00160
- Gilbert, K. (2012). The neglected role of positive emotion in adolescent psychopathology. *Clinical Psychology Review, 2*, 271-299.
- Gilman, R., & Ashby, J. S. (2006). Perfectionism. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III* (pp. 303–312). National Association of School Psychologists.
- Gong, X., Fletcher, K.L. & Bolin, J.H. (2015). Dimensions of Perfectionism Mediate the Relationship between Parenting Styles and Coping. *Journal of Counseling and Development. 93(3)*, 259–268.
- Gross, J. (2002). Emotion regulation: affective, cognitive and social consequences. *Psychophysiology, 39*, 281-291.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology, 2(5)*, 271-299.
- Gross, J. J. (2008). Emotion regulation. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Eds.). *Handbook of emotions* (pp. 497–513). Guilford Press.
- Gross, J. J. (2013). Emotion regulation: Taking stock and moving forward. *Emotion, 13(3)*, 359–365. <https://doi.org/10.1037/a0032135>
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 85(2)*, 348–362. doi: 10.1037/0022-3514.85.2.348.
- Gross, J., & Thompson, R. (2007). Emotion Regulation: Conceptual Foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (1a ed, pp. 3–27). The Guilford Press.
- Gross, J., Richards, J., & John, O. (2006). Emotion regulation in everyday life. In D. S. Simpson, & J. Hughes, *Emotion Regulation in families: Pathways to dysfunction and health*. American Psychological Association.
- Grusec, J. E., & Davidov, M. (2007). Socialization in the family: The roles of parents. In J. E. Grusec, & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 284-309). Guilford Press
- Gullone, E., & Taffe, J. (2012). The emotion regulation questionnaire for children and adolescents (ERQ-CA): A psychometric evaluation. *Psychological Assessment, 24(2)*, 409–417. doi:10.1037/a0025777.

- Gullone, E., Hughes, E. K., King, N. J., & Tonge, B. (2010). The normative development of emotion regulation strategy use in children and adolescents: A 2-year follow-up study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, *51*(5), 567–574.
- Habke, A. M., & Flynn, C. A. (2002). Interpersonal aspects of trait perfectionism. In G. L. Flett & P. L. Hewitt (Eds.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment* (pp. 151–180). American Psychological Association.
- Haga, S. M., Kraft, P., & Corby, E. K. (2009). Emotion regulation: Antecedents and well-being outcomes of cognitive reappraisal and expressive suppression in cross-cultural samples. *Journal of Happiness Studies*, *10*, 271–291.
- Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology: A Journal of Human Behavior*, *15*(1), 27-33.
- Handley, A. K., Egan, S. J., Kane, R. T., & Rees, C. S., (2014). The relationships between perfectionism, pathological worry and generalized anxiety disorder. *BMC Psychiatry*, pp. 14-98. Doi:10.1186/1471-244X-14-98
- Hayes, A. (2018). *Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis: A Regression Based Approach*. Guilford Press.
- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social context: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of personality and social psychology*, *60*(3), 456-470.
- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (2002). Perfectionism and stress processes in psychopathology. In G. L. Flett & P. L. Hewitt (Eds.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment* (pp. 255–284). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10458-011>.
- Hewitt, P. L., Caelian, C. F., Flett, G. L., Sherry, S. B., Collins, L., & Flynn, C. A. (2002). Perfectionism in children: Associations with depression, anxiety, and anger. *Personality and Individual Differences*, *32*, 1049–1061.
- Hewitt, P. L., Flett, G. L., & Mikail, S. F. (2017). *Perfectionism: A relational approach to conceptualization, assessment, and treatment*. Guilford.
- Hewitt, P. L., Habke, A. M., Lee-Baggley, D. L., Sherry, S. B., & Flett, G. L. (2008). The impact of perfectionistic self-presentation on the cognitive, affective, and physiological experience of a clinical interview. *Psychiatry*, *71*(2), 93–122.
- Hewitt, P. L., Smith, M. M., Deng, X., Chen, C., Ko, A., Flett, G. L., & Paterson, R. J. (2020). The perniciousness of perfectionism in group therapy for depression: A test of the perfectionism social disconnection model. *Psychotherapy: Theory, Research, & Practice*, *57*(2), 206–218. <https://doi.org/10.1037/pst0000281>

- Hewitt, P. L., Flett, G. L., & Mikail, S. F. (2017). *Perfectionism: A relational approach to conceptualization, assessment, and treatment*. Guilford.
- Hibbard, D.R., & Walton, G.E. (2014). Exploring the Development of Perfectionism: The Influence of Parenting Style and Gender. *Social Behavior and Personality: An international journal*, *42*(2), 269–278.
- Hill, A. P., & Curran, T. (2016). Multidimensional perfectionism and burnout: A meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review*, *20*(3), 269–288. <https://doi.org/10.1177/1088868315596286>
- Hill, R., Huelsman, T., & Araujo, G. (2010). Perfectionistic concerns suppress associations between perfectionistic strivings and positive life outcomes. *Personality and Individual Differences*, *48*, 584–589. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2009.12.011>.
- Hong, R. Y., Lee, S. S. M., Chng, R. Y., Zhou, Y., Tsai, F.-F., & Tan, S. H. (2016). Developmental trajectories of maladaptive perfectionism in middle childhood. *Journal of Personality*, *85*, 409–422. doi: 10.1111/jopy.12249
- Huggins, L., Davis, M. C., Rooney, R., & Kane, R. (2008). Socially prescribed and self-oriented perfectionism as predictors of depressive diagnosis in preadolescents. *Australian Journal of Guidance and Counseling*, *18*, 182-194.
- Jaffe, M., Gullone, E., & Hughes, E. K. (2010). The roles of temperamental dispositions and perceived parenting behaviours in the use of two emotion regulation strategies in late childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *31*(1), 47–59.
- John, O. P., & Gross, J. J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and life span development. *Journal of Personality*, *72*(6), 1301–1334. doi:10.1111/j.1467- 6494.2004.00298.x.
- Kawamura, K. Y., Frost, R. O., & Harmatz, M. G. (2002). The relationship of perceived parenting styles to perfectionism. *Personality and Individual Differences*, *32*(2), 317-327.
- Kawamura, K. Y., Hunt, S. L., Frost, R. O., & DiBartolo, P. M. (2001). Perfectionism, anxiety, and depression: Are the relationships independent?. *Cognitive Therapy and Research*, *25*, 291–301.
- Kirouac, G. (2004). *Cognition et Émotions*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Klibert, J. J., Langhinrichsen-Rohling, J., & Saito, M. (2005). Adaptive and maladaptive aspects of self-oriented versus socially prescribed perfectionism. *Journal of College Student Development*, *46*, 141–156.

- Kobori, O., & Tanno, Y. (2005). Self-Oriented Perfectionism and its Relationship to Positive and Negative Affect: The Mediation of Positive and Negative Perfectionism Cognitions. *Cognitive Therapy and Research*, 29(5), 555–567.
- Koole, S. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition & Emotion*, 23 (1), 4-41.
- Lamborn, S., Mounts, N., Steinberg, L., & Dornbusch, S. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful homes. *Child Development*, 65, 1049–1065.
- Larson, R. W., Richards, M. H., Moneta, G., Holmbeck, G., & Duckett, E. (1996). Changes in adolescents' daily interactions with their families from ages 10 to 18: Disengagement and transformation. *Developmental Psychology*, 32, 744-754.
- Leal, D. (2015). *Manual de psiquiatria da infância e adolescência: Avaliação, compreensão e intervenção*. Coisas de Ler.
- Libby, S., Reynolds, S., Derisley, J., & Clark, S. (2004). Cognitive appraisals in young people with obsessive-compulsive disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 1076-1084.
- Limburg, K., Watson, H. J., Hagger, M. S., & Egan, S. J. (2017). The relationship between perfectionism and psychopathology: A meta-analysis. *Journal of Clinical Psychology*, 73(10), 1301–1326. Doi:10.1002/jclp.22435
- Lloyd, S., Schmidt, U., Khondoker, M., & Tchanturia, K. (2014). Can psychological interventions reduce perfectionism? A systematic review and meta-analysis. *Behavioral and Cognitive Psychotherapy*, 43(6), 705–731. doi: 10.1017/S1352465814000162
- Lord, S.E., Eccles, J.S. & McCarthy, K.A. (1994). Surviving the junior high school transition – family processes and self-perceptions as protective and risk factors. *Journal of Adolescence*, 14 (2), 162-199.
- Lozano, L. M., Valor-Segura, I., García-Cueto, E., Pedrosa, I., Llanos, A., & Lozano, L. (2019). *Relationship Between Child Perfectionism and Psychological Disorders*. *Frontiers in Psychology*, 10.
- Macedo, A. F. (2012). *Ser ou não ser (perfeito)? - Perfeccionismo e psicopatologia*. Lidel.
- Macedo, A., Marques, M. & Pereira, A. (2014). Perfectionism and psychological distress: a review of the cognitive factors. *International Journal Of Clinical Neurosciences and Mental Health*, 1 (6).

- Macedo, A., Soares, M., Gomes, A., Marques, M., Pereira, A., Maia, B., Bos, S., Pato, M., Azevedo, M., (2006). Comportamento alimentar e perfeccionismo. *Psiquiatria Clínica*, 28 (2 e 3), 297-307.
- Madjar, N., Voltsis, M., Weinstock, M.P. (2015). The Roles of Perceived Parental Expectation and Criticism in Adolescents' Multidimensional Perfectionism and Achievement Goals. *Educational Psychology*, 35(6), 765–778.
- Marôco, J. (2010). *Análise estatística com utilização do SPSS*. Edições Sílabo.
- Martins, M. (2005). Condutas agressivas na adolescência: fatores de risco e de proteção. *Análise Psicológica*, 2 (XXIII): 129-135.
- McAdams, D. P., & Pals, J. L. (2007). The role of theory in personality research. In R. W. Robins, R. C. Fraley, & R. F. Krueger (Eds.), *Handbook of research methods in personality psychology* (pp. 3–20). Guilford.
- McGoldrick, M., & Shibusawa, T. (2016). O ciclo vital familiar. In F. Walsh (Org.), *Processos normativos da família: Diversidade e complexidade* (S. M. M. Rosa, Trad., 4a. ed., pp. 375-398). Artmed.
- Miller-Day, M., & Marks, J. D. (2006). Perceptions of parental communication orientation, perfectionism, and disordered eating. *Health Communication*, 19, 153–163.
- Morgado, J., Maroco, J., Miguel, M., Machado, R., & Dias, C. (2006). Estilos Parentais e Suporte Social em Adolescentes – relação com o comportamento escolar. Paper presented at the VI Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia, Évora.
- Morgado, C., C., A. (2018). *Estudo da influência do perfeccionismo na ideação suicida numa amostra de jovens adultos portugueses*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Algarve].
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Sonya S. Myers, S. S & Robinson, R. L. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development*, 16, 1467-9507. doi: 10.1111/j.1467- 9507.2007.00389.x.
- Negru-Subtirica, O., Pop, E. I., Damian, L., E. & Stoeber, J. (2021). The very best of me: Longitudinal associations of perfectionism and identity processes in adolescence. *Child Development*. (In press)
- Noble, C. L., Ashby, J. S. & Gnilka, P. B. (2014), Multidimensional Perfectionism, Coping, and Depression: Differential Prediction of Depression Symptoms by Perfectionism Type. *Journal of College Counseling*, 17, 80–94.
- O'Connor, R. C., Dixon, D., & Rasmussen, S. (2009). The structure and temporal stability of the Child and Adolescent Perfectionism Scale. *Psychological Assessment*, 21, 437-443.

- Organização Mundial de Saúde (2002). *Adolescent Friendly Health Services — An Agenda for Change*. http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/67923/WHO_FCH_CAH_02.14.pdf?sequence=1
- Parke, R. D., Cassidy, J., Burks, V. M., Carson, J. L., & Boyum, L. (1992). Familial contribution to peer competence among young children: The role of interactive and affective processes. In R. D. Parke & G. W. Ladd (Eds.), *Family–peer relationships: Modes of linkage* (pp. 107–134). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Parker, W. D. (1997). An empirical typology of perfectionism in academically talented children. *American Educational Research Journal*, 34(3), 545–562. <https://doi.org/10.2307/1163249>
- Papadomarkaki, E., & Portinou, S. (2012). Clinical perfectionism and cognitive behavioral therapy. *Psychiatriki*, 23(1), 61-71.
- Pereira, A. T., Cabaços, C., Araújo, A., Amaral, A. P., Carvalho, F., & Macedo, A. (2022). COVID-19 psychological impact: The role of perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 184, 111160. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.111160>
- Pinquart, M., & Silbereisen, R. K. (2002). Changes in adolescents' and mothers' autonomy and connectedness in conflict discussions: An observation study. *Journal of Adolescence*, 25, 509–522.
- Rasmussen, K. E., & Troilo, J. (2016). “It Has to be Perfect!”: The Development of Perfectionism and the Family System. *Journal of Family Theory & Review*, 8(2), 154–172. doi:10.1111/jftr.12140
- Rice, K. G., Ashby, J. S., & Preusser, K. J. (1996). Perfectionism, relationships with parents, and self-esteem. *Individual Psychology*, 52, 246–260.
- Rice, K. G., Ashby, J. S., & Slaney, R. B. (2007). Perfectionism and the five-factor model of personality. *Assessment*, 14, 385–398. <http://dx.doi.org/10.1177/1073191107303217>.
- Rice, K. G., Richardson, C. M. E., & Ray, M. E. (2016). Perfectionism in academic settings. In F. M. Sirois & D. S. Molnar (Eds.), *Perfectionism, health, and well-being* (pp. 245–264). Springer.
- Rice, K. G., Suh, H., & Davis, D. E. (2018). Perfectionism and emotion regulation. In J. Stoeber (Ed.). *The psychology of perfectionism: Theory, research, applications* (pp.243– 262). Routledge.
- Rice, K. G., Vergara, D. T., & Aldea, M. A. (2006). Cognitive-affective mediators of perfectionism and college student adjustment. *Personality and Individual Differences*, 40, 463–473.

- Richardson, C. M., Rice, K. G., & Devine, D. P. (2014). Perfectionism, emotion regulation, and the cortisol stress response. *Journal of Counseling Psychology, 61*, 110–118.
- Robert L. Leahy, Dennis Tirsch & Lisa A. Napolitano (2013). *Regulação Emocional em Psicoterapia: um guia para o terapeuta cognitivo-comportamental*. Artmed editora.
- Rosário, P. & soares, S. (2003). Ansiedade face aos testes e realização escolar no ensino básico. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, 10* (8), p. 870-886.
- Rottenberg, J., & Gross, J. (2007). Emotion and emotion regulation: A map for psychotherapy researchers. *Clinical Psychology: Science and Practice, 14*, 323-328.
- 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 and Life-Threatening Behavior, 42*, 217–233. Doi:10.1111/j.1943- 278X.2012.00084.x.
- Rudolph, S. G., Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2007). Perfectionism and deficits in cognitive emotion regulation. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy, 25*, 343–357.
- Rukmini, S., Sudhir, P. M., & Math, S. B. (2014). Perfectionism, emotion regulation and their relationship to negative affect in patients with social phobia. *Indian Journal of Psychological Medicine, 36*, 239–245.
- Şanlı, D., & Öztürk, C. (2015). Anne babaların çocuk yetiştirme tutumları ve tutumlar üzerine kültürün etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi, 8*(4), 240 - 246.
- Sapieja, K. M., Dunn, J. G. H., & Holt, N. L. (2011). Perfectionism and Perceptions of Parenting Styles in Male Youth Soccer. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 33*(1), 20–39.
- Schmidt, R. E., Courvoisier, D. S., Cullati, S., Kraehenmann, R., & Van del Linden, M. (2018). Too imperfect to fall asleep: perfectionism, pre-sleep counterfactual processing, and insomnia. *Frontiers in psychology, 9*, 1288. doi: 10.3389/ fpsyg.2018.01288.
- Shafran, R., Cooper, Z., & Fairburn, C. G. (2002). Clinical Perfectionism: A Cognitive-Behavioral Analysis. *Behavior Research and Therapy, 40* (7), 773-791.
- Sheeber, L., Allen, N., Davis, B., & Sorensen, E. (2000). Regulation of negative affect during mother-child problem-solving interactions: Adolescent depressive status and family processes. *Journal of Abnormal Child Psychology, 5*(28), 467–479.

- Sherry, S. B., Gralnick, T. M., Hewitt, P. L., Sherry, D. L., and Flett, G. L. (2014). Perfectionism and narcissism: testing unique relationships and gender differences. *Personality Individual Differences, 61–62*, 52–56. doi: 10.1016/j.paid.2014.01.007
- Silk, J. S., Steinberg, L., & Morris, A. S. (2003). Adolescent's emotion regulation in daily life: Links to depressive symptoms and problem behavior. *Child Development, 74 (6)*, 1869 – 1880.
- Silva, A., C., P., Cassel, P., A., Patias, N., D., & Abaid, J., L., W. (2020). Prática em educação parental: impacto das intervenções na visão de mães. *Pensando famílias, 24(2)*, 61-74.
- Silva, E., & Freire, T. (2014). Regulação emocional em adolescentes e seus pais: Da psicopatologia ao funcionamento ótimo. *Análise Psicológica, 32(2)*, 187–198. doi:10.14417/ap.746
- Silvares, J., P., S. (2020). *Estilos Parentais e Motivação no Desporto: a sua relação com os Rendimentos Académicos*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Coimbra].
- Sironic, A., & Reeve, R. A. (2015). A combined analysis of the Frost Multidimensional Perfectionism Scale (FMPS), Child and Adolescent Perfectionism Scale (CAPS), and Almost Perfect Scale-Revised (APS-R): Different perfectionist profiles in adolescent high school students. *Psychological Assessment, 27(4)*, 1471–1483.
- Smetana, J. G. (1989). Adolescents' and parents' reasoning about actual family conflict. *Child Development, 60*, 1052–1067.
- Smetana, J. G. (1995). Conflict and coordination in adolescent–parent relationships. In S. Shulman (Ed.), *Close relationships and socioemotional development* (pp.109–127). Ablex.
- Smith, M. M., Sherry, S. B., Chen, S., & Saklofske, D. H. (2016). Perfectionism and narcissism: A meta-analytic review. *Journal of Research in Personality, 64*, 90–101.
- Smith, M. M., Sherry, S. B., Chen, S., & Saklofske, D. H. (2018). The perniciousness of perfectionism: A meta-analytic review of the perfectionism- suicide relationship. *Journal of Personality, 86(3)*.
- Smith, M. M., Sherry, S. B., Ge, S. Y. J., Hewitt, P. L., Flett, G. L., & Baggley, D. L. (2021). Multidimensional Perfectionism Turns 30: A Review of Known Knowns and Known Unknowns. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*. Advance online publication. doi: 10.1037/cap0000288
- Smith, M. M., Sherry, S. B., Rnic, K., Saklofske, D. H., Enns, M., & Gralnick, T. (2016). Are perfectionism dimensions vulnerability factors for depressive symptoms after controlling for neuroticism? A meta- analysis of 10 longitudinal studies. *European Journal of Personality, 30(2)*, 201–212.

- Soares, F. H. R. (2018). Individual differences in perfectionism and its relation with personality traits and parental bonds. [Dissertação de Mestrado, Federal University of Minas Gerais].
- Soares, I., Carvalho, M., Martins, E., & Santos, I. (2009). Vinculação e emoções. Em I. Soares, *Relações de Vinculação ao longo do desenvolvimento: Teoria e Avaliação* (pp. 161- 191). Psiquilibrios Edições.
- Soenens, B., Luyckx, K., Vansteenkiste, M., Lyuten, P., Duriez, B., & Goossens, L. (2008). Maladaptive perfectionism as an intervening variable between psychological control and adolescent depressive symptoms: A three-wave longitudinal study. *Journal of Family Psychology, 22*, 465–474.
- Steele, A. L., O'Shea, A., Murdock, A. and Wade, T. D. (2011), Perfectionism and its relation to overevaluation of weight and shape and depression in an eating disorder sample. *The International journal of eating disorders, 44*(5), 459–464.
- Steinberg, L. (2000). The Family at Adolescence: Transition and Transformation. *Journal of Adolescent Health, 27*, 170-178. Steinberg, L. & Silk, J. (2002). Parenting Adolescents. In: Bornstein, M. H. (2002). *Handbook of Parenting*, vol.1 (2nd ed.) (103-126). Lawrence Erlbaum Associates.
- Steinberg, L. (2001). We know some things: Parent–adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence, 11*, 1–19.
- Steinberg, L. (2005). Cognitive and effective development in adolescence. *Trends in Cognitive Sciences, 9*(2), 69-74.
- Steinberg, L. (2008). *Adolescence* (8th ed.). McGraw-Hill.
- Steinberg, L., & Morris, A. S. (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology, 52*, 83–110. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.83>
- Stoeber, J. (2018). The psychology of perfectionism: An introduction. In J. Stoeber (Ed.), *The psychology of perfectionism: Theory, research, applications* (pp. 3–16). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Stoeber, J., & Childs, J. H. (2011). Perfectionism. In R. J. R. Levesque (Ed.), *Encyclopedia of adolescence* (pp. 2053-2059). Springer. DOI: 10.1007/978-1-4419-1695-2_279.
- Stoeber, J., & Otto, K. (2006). Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges. *Personality and Social Psychology Review, 10*, 295–319.
- Stoeber, J., & Rambow, A. (2007). Perfectionism in adolescent school students: Relations with motivation, achievement, and well-being. *Personality and Individual Differences, 42*(7), 1379–1389.

- Stoeber, J., Edbrooke-Childs, J. H., & Damian, L. E. (2018). Perfectionism. In R. J. R. Levesque (Ed.), *Encyclopedia of adolescence* (4), (pp. 2732-2739). Springer.
- Stornelli, D., Flett, G., & Hewitt, P. (2009). Perfectionism, achievement, and affect in children: A comparison of students from gifted, arts, and regular programs. *Canadian Journal of School Psychology, 24*, 267-283.
- Sun, R. C. & Shek, D. T. (2012). Beliefs in the future as a positive youth development construct: a conceptual review. *Scientific World Journal*. Doi: 2012:527038
- Tangney, J. P. (2002). Self-conscious emotions: The self as a moral guide. In A. Tesser & D. A. Stapel (Eds.), *Self and motivation: Emerging psychological perspectives* (pp. 97–117). American Psychological Association.
- Teixeira, A., Silva, E., Tavares, D., & Freire, T. (2015). Portuguese validation of the emotion regulation questionnaire for children and adolescents (ERQ-CA): Relations with self-esteem and life satisfaction. *Child Indicators Research, 8*, 605–621.
- Teixeira, P. S. M. (2021). Coparentalidade, estilos de autoridade parental e a regulação emocional [Dissertação de Mestrado, Universidade Autónoma de Lisboa].
- Teixeira, R. J., Pinto, R., & Pereira, A. (2018). Regulação interpessoal das emoções na alexitimia e a importância do mindfulness disposicional. *Psicologia, Saúde & Doenças, 19(1)*, 34-41.
- Thompson, R. (1991). Emotional Regulation and Emotional Development. *Educational Psychology Review, 3(4)*, 269–307. Doi: 10.1007/BF01319934.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion Regulation: a theme in search of definition. *Society for Research in Child Development, 59(2)*, 25–52.
- Thompson, R., & Goodvin, R. (2007). Taming the Tempest in the Teapot: Emotion Regulation in Toddlers. In C. A. B. & C. B. Kopp (Ed.), *Socioemotional development in the toddler years: Transitions and transformations* (pp. 320–341). Guilford Press.
- Turk, J., Graham, P. & Verhulst, F. (2007). *Child and Adolescent Psychiatry: A Developmental Approach*. Oxford university Press.
- Turner, E. A., Chandler, M., & Heffer, R. W. (2009). The influence of parenting styles, achievement motivation, and self-efficacy on academic performance in college students. *Journal of College Student Development, 50(3)*, 337 - 346.
- Vadeboncoeur, J. (2005). Naturalised, restricted, packaged, and sold: Reifying the fictions of “Adolescent” and “Adolescence”. In J. Vadeboncoeur & L. P. Stevens (Eds.), *Re/Constructing “the Adolescent”: Sign, symbol, and body* (pp. 1–24). Peter Lang.

- Vicent, M., Rubio-Aparicio, M., Sánchez-Meca, J., & González, C. (2018). A reliability generalization meta-analysis of the Child and Adolescent Perfectionism Scale. *Journal of Affective Disorders*. doi:10.1016/j.jad.2018.11.049
- Vicent, N., Walker, J., (2000). Perfectionism and chronic insomnia. *Journal of Pshychosomatic Research*, 49, 349-354.
- Walton, G.E., Hibbard, D.R., Coughlin, C., Coyl-Shepherd, D.D. (2020). Parenting, Personality, and Culture as Predictors of Perfectionism. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*, 39(2), 681–693.
- Yap, M. B. H., Allen, N. B., & Ladouceur, C. D. (2008). Maternal socialization of positive affect: The impact of invalidation on adolescent emotion regulation and depressive symptomatology. *Child Development*, 79(5), 1415–1431.
- Yavuzer, H. (2014). *Ana baba ve çocuk* [Parent and child]. Remzi Bookstore.
- Zeman, J., Cassano, M., Perry-Parrish, C., & Stegall, S. (2006). Emotion regulation in children and adolescents. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics: JDBP*, 27(2), 155–168. Doi: 10.1017/S0954579406060536

Anexos

Anexo A – Questionário de Recolha de Informação Sociodemográfica



Questionário Sociodemográfico

Lê o questionário com atenção e responde a todas as perguntas com sinceridade. Algumas perguntas são de preenchimento e outras para assinalares a resposta com um **X**. Não existem respostas certas ou erradas. Todos os dados recolhidos são confidenciais e unicamente utilizados para fins de investigação, sendo garantido o anonimato.

Sobre ti:

Idade: ____ anos

Sexo: Feminino Masculino

Ano escolar que frequentas: _____

Nacionalidade:

Naturalidade (Distrito): _____

Portuguesa

Outra. Qual? _____

Tens irmãos?

Não

Sim. Quantos? _____ Com que idades? _____

Tens algum diagnóstico/condição médica?

Não

Sim. Qual? _____

Com quem vives atualmente? _____

Quem dirias que foi o teu principal cuidador na infância?

Mãe e Pai Mãe Pai Outro. Quem? _____

Diz as 3 palavras diferentes que te vêm à cabeça quando pensas em Perfeição:

_____ ; _____ ; _____.

Sobre os teus cuidadores:

Agora peço-te que respondas a algumas questões sobre a tua família. Caso não consideres a mãe ou o pai como cuidadores principais, assinala a opção outro e identifica quem consideras.

Mãe / Outro, quem? _____

Idade: ____ anos

Habilitações literárias/Escolaridade:

4º ano

6º ano

9º ano

12º ano

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

Pai / Outro, quem? _____

Idade: ____ anos

Habilitações literárias/Escolaridade:

4º ano

6º ano

9º ano

12º ano

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

Profissão? _____

Situação de Emprego:

- Desempregado/a
- Reformado/a
- Trabalha

Profissão? _____

Situação de Emprego:

- Desempregado/a
- Reformado/a
- Trabalha

Qual é o estado civil dos teus pais?

- Casados/Vivem juntos (União de Facto)
- Separados/Divorciados
- Viúvos
- Solteiros
- Nunca viveram juntos

Obrigada por responderes a estas perguntas sobre ti e sobre a tua família.

De seguida é te pedido para responderes a mais algumas perguntas sobre temas mais específicos. Lembra-te: Isto não é um teste. Não existem respostas certas nem erradas e deves responder de forma honesta! E não te preocupes, as tuas respostas são confidenciais.

Anexo B – Questionário de Regulação Emocional - Crianças e Adolescentes - (QRE-CA)



Lê com atenção cada uma das afirmações que se seguem e assinala com um **círculo** o grau em que cada uma te parece **mais verdadeira para ti**. Estas afirmações são sobre como te sentes, e como mostras as tuas emoções e sentimentos. Algumas das afirmações podem ser parecidas, mas são diferentes em aspetos importantes. Não te concentres muito tempo em cada item. Lembra-te, não existem respostas certas ou erradas, sê sincero e **responde de acordo com o que geralmente sentes**.

1. Discordo totalmente
2. Discordo
3. Não concordo nem discordo
4. Concordo
5. Concordo totalmente

1. Quando quero sentir-me mais feliz, penso numa coisa diferente.	1	2	3	4	5
2. Guardo os meus sentimentos para mim próprio/a.	1	2	3	4	5
3. Quando quero sentir-me menos mal (ex. triste, zangado/a ou preocupado/a), penso numa coisa diferente.	1	2	3	4	5
4. Quando estou a sentir-me feliz, tenho cuidado para não o mostrar.	1	2	3	4	5
5. Quando estou preocupado/a com alguma coisa, tento pensar nisso de uma forma que me ajude a sentir-me melhor.	1	2	3	4	5
6. Eu controlo os meus sentimentos não os mostrando.	1	2	3	4	5
7. Quando quero sentir-me mais feliz acerca de alguma coisa, mudo a forma como estou a pensar sobre isso.	1	2	3	4	5
8. Eu controlo os meus sentimentos acerca das coisas, mudando a forma como penso sobre elas.	1	2	3	4	5
9. Quando estou a sentir-me mal (ex. triste, zangado/a ou preocupado/a), tenho cuidado para não o mostrar.	1	2	3	4	5
10. Quando quero sentir-me menos mal (ex. triste, zangado/a ou preocupado/a) com alguma coisa, mudo a forma como estou a pensar sobre isso.	1	2	3	4	5

Verifica se completaste tudo.

Anexo C – Escala de Perfeccionismo de Crianças e Adolescentes - (EPCA)



Lê cada frase e coloca uma cruz (X) na palavra/frase da resposta que **mais se adapta a ti**. Por exemplo, na frase “Tento ser perfeito em tudo o que faço”, coloca uma cruz no “Completa/Verdadeiro” se achas que é verdadeiro ou no “Completa/Falso” se achas que é falso.

Agora, estás pronto para começar. Lembra-te não existem respostas corretas ou incorretas.

1. Tento ser perfeito(a) em tudo o que faço.	Completa/ Falso	Mais falso 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 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 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 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 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 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 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 que verdadeiro	Nem verdadeiro nem falso	Mais verdadeiro que falso	Completa/ Verdadeiro
9. Nem sempre tento ser o(a) melhor.	Completa/ Falso	Mais falso 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 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 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 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 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 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 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 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 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 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 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 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 que verdadeiro	Nem verdadeiro nem falso	Mais verdadeiro que falso	Completa/ Verdadeiro
22. Não suporto não ser perfeito(a).	Completa/ Falso	Mais falso que verdadeiro	Nem verdadeiro nem falso	Mais verdadeiro que falso	Completa/ Verdadeiro

Certifica-te de que preenchestes tudo.
Obrigada!

Anexo D – Questionário de Autoridade Parental – (QAP)



Neste questionário vão surgir várias afirmações que se referem a situações familiares pelas quais talvez já tenhas passado ou passas atualmente com os teus pais. O objetivo é responderes a cada uma das afirmações que se seguem assinalando com um **(círculo)** a opção que **melhor se aplica a ti** e às tuas experiências. Lê atentamente e pensa sobre cada frase mediante os teus anos de crescimento.

1. Discordo totalmente
2. Discordo
3. Não concordo nem discordo
4. Concordo
5. Concordo totalmente

1. Os meus pais pensam que numa casa “bem orientada”, tanto os filhos como os pais devem ter a oportunidade de fazer as coisas à sua maneira.	1	2	3	4	5
2. Mesmo que não concorde com o que os meus pais dizem, eles acham que devo obedecer-lhes para o meu próprio bem.	1	2	3	4	5
3. Sempre que os meus pais me pedem ou me mandam fazer alguma coisa, esperam que eu o faça imediatamente e sem questionar as suas ordens.	1	2	3	4	5
4. Quando se estabelecem regras lá em casa, os meus pais debatem comigo as suas razões e motivos.	1	2	3	4	5
5. Os meus pais sempre me encorajaram a falar, quando não estava de acordo com as regras e restrições lá em casa.	1	2	3	4	5
6. Os meus pais acham que, os jovens devem ter a sua maneira de pensar e de agir, mesmo que isso vá contra a vontade dos pais.	1	2	3	4	5
7. Os meus pais não admitem que eu ponha em causa as suas decisões.	1	2	3	4	5
8. Os meus pais sempre organizaram as ações dos filhos, com base na argumentação e disciplina.	1	2	3	4	5
9. Os meus pais pensam que, para que os filhos se comportem como desejado, os pais devem ser bastante firmes.	1	2	3	4	5
10. Os meus pais sempre defenderam que eu não devo obedecer a uma regra, só porque alguém com autoridade me disse para fazer.	1	2	3	4	5
11. Sei o que os meus pais esperam de mim mas, sinto-me suficientemente à vontade para falar com eles quando achar que as suas expectativas não são razoáveis.	1	2	3	4	5
12. Os meus pais acham que, pais sensatos devem ensinar desde cedo aos seus filhos quem é que manda na família.	1	2	3	4	5
13. Só muito raramente é que os meus pais me orientaram ou disseram o que é que esperavam do meu comportamento.	1	2	3	4	5
14. Muitas vezes, as decisões familiares que os meus pais tomam, têm por base o que os filhos querem.	1	2	3	4	5
15. Os meus pais costumam orientar-me de forma racional e objetiva.	1	2	3	4	5

16. Os meus pais ficariam muito aborrecidos se eu discordasse deles.	1	2	3	4	5
17. Os meus pais acham que grande parte dos problemas da sociedade seriam resolvidos se os pais não estabelecessem limites às ações dos filhos, à medida que estes vão crescendo.	1	2	3	4	5
18. Desde sempre que os meus pais me mostram que comportamentos esperam de mim e se eu não corresponder a essas expectativas, castigam-me.	1	2	3	4	5
19. Desde sempre que os meus pais me deixam decidir a maior parte das coisas por mim mesmo, dando-me poucas orientações.	1	2	3	4	5
20. Os meus pais sempre tiveram em linha de conta as minhas opiniões nas decisões da família, mas não optariam por uma decisão só para me fazer a vontade.	1	2	3	4	5
21. Os meus pais não se sentem responsáveis por orientar o meu comportamento.	1	2	3	4	5
22. Os meus pais têm um padrão de comportamento segundo o qual me orientam, mas mostram-se dispostos a ajustar esse padrão às minhas necessidades.	1	2	3	4	5
23. Os meus pais dão-me orientações e esperam que eu as siga, mas estão sempre disponíveis para conversar se eu tiver dúvidas e preocupações.	1	2	3	4	5
24. Os meus pais sempre me deram espaço para ter as minhas opiniões e normalmente deixam-me decidir o que fazer.	1	2	3	4	5
25. Os meus pais pensam que a maior parte dos problemas da sociedade seriam resolvidos, se os pais tratassem os filhos com rigor e os forçassem a fazer o que é esperado deles.	1	2	3	4	5
26. Os meus pais dizem-me exatamente o que querem e como querem que eu faça.	1	2	3	4	5
27. Os meus pais orientam de forma clara as minhas ações, mas são sempre compreensivos quando eu não concordo com eles.	1	2	3	4	5
28. Os meus pais não orientam os meus comportamentos, atividades e desejos.	1	2	3	4	5
29. Eu sei o que os meus pais esperam de mim em relação à família e, insistem que devo conformar-me às suas expectativas por respeito à sua autoridade.	1	2	3	4	5
30. Se os meus pais tomarem uma decisão que me magoa, estão dispostos a debater essa decisão comigo e, se for o caso disso, admitirem que erraram.	1	2	3	4	5

Em que cuidador pensaste quando respondeste a estas perguntas? _____

Verifica se preenchestes tudo,
obrigada!

Anexo E – Autorização da Comissão de Ética do ISPA



Comissão de Ética de Investigação
ISPA - Instituto Universitário de Ciências
Psicológicas, Sociais e da Vida
Rua Jardim do Tabaco, 34,
1149-041 Lisboa
Telefone: (351) 218 811 700
Fax: (351) 218 860 954

COMISSÃO DE ÉTICA

PARECER

Título do projeto: Regulação emocional e relação com os pais em adolescentes

Investigador responsável: Eva Diniz (Marta Clemente e Ana Catarina Tavares)

Instituição/Curso: ISPA – Instituto Universitário

O protocolo do estudo apresenta objetivos relevantes. Foram descritos adequadamente os métodos e procedimentos a adotar e estes respeitam os direitos humanos e as recomendações constantes nos documentos nacionais e internacionais relativos à ética em investigação.

Assim, o parecer da Comissão de Ética do ISPA-Instituto Universitário é favorável à realização do estudo em epígrafe.

Qualquer alteração futura aos procedimentos descritos do estudo que possam colidir com os critérios éticos de investigação com seres humanos ou animais não humanos constantes nos referidos regulamentos, exigem uma reapresentação do pedido de apreciação a esta Comissão.

Comissão Ética do ISPA – Instituto Universitário

(Assinatura do Presidente da CE)

Lisboa, 28 de Fevereiro de 2022.

Anexo F – Folheto de divulgação

*Espelho meu...espelho meu. Haverá
alguém mais perfeito do que eu!*

- Gostaria de convidar-te a participar num estudo desenvolvido no âmbito da minha tese de Mestrado em Psicologia Clínica no ISPA, que tem como **objetivo** compreender a relação entre o Perfeccionismo, a Parentalidade e a Regulação Emocional em adolescentes.

- Este estudo destina-se a adolescentes entre os 16 e os 18 anos de idade. *

A tua participação é fundamental para o desenvolver da investigação.

Em caso de dúvidas contactar:
Marta Clemente (25770@alunos.ispa.pt)



MUITO OBRIGADA PELA TUA PARTICIPAÇÃO E COLABORAÇÃO!

Anexo G – Informação ao participante



CONSENTIMENTO INFORMADO - PARTICIPANTE

Olá,

Sou a Marta Clemente e no âmbito da minha tese de Mestrado em Psicologia Clínica, estou a realizar um estudo, orientado pela Professora Doutora Eva Diniz, e venho pedir a tua colaboração e participação nesta investigação.

Este estudo tem como objetivo principal compreender a relação entre o Perfeccionismo, Parentalidade e a Regulação Emocional dos adolescentes. A tua participação nesta investigação consiste na resposta a algumas perguntas sobre dados sociodemográficos e no preenchimento de três breves questionários com perguntas que pretendem compreender os comportamentos das pessoas que cuidam de ti, o perfeccionismo e a forma como habitualmente lidas com as tuas emoções. Estes serão respondidos individualmente com uma duração prevista de 15 minutos.

É importante destacar que a tua participação neste estudo é **voluntária** e podes desistir a qualquer momento sem consequências associadas. Todos os teus dados serão tratados de forma **confidencial** e **anónima**, preservando o sigilo das tuas informações pessoais. Os dados recolhidos serão inseridos num ficheiro sem que haja o registo de informações de identificação tanto tuas como dos restantes participantes. Os elementos recolhidos servem unicamente para fins académicos e científicos.

Relembro que a tua participação neste estudo é muito importante, pois estarás a contribuir para a descoberta de novos conhecimentos nesta área de investigação.

Por fim, estou disponível para responder a qualquer dúvida ou pergunta, sendo que podes fazê-lo através do contacto de e-mail: 25770@alunos.ispa.pt

Muito obrigada pela tua colaboração!

A investigadora responsável,

Marta Clemente

Escolhe, com uma X, uma das opções:

Aceito participar no estudo.

Não aceito participar no estudo.

Assinatura: _____

Anexo H - Contacto com Escola

Assunto: Pedido de autorização para colaboração em projeto de investigação

Boa tarde,

Sou a Marta Clemente, aluna do 2º ano do Mestrado em Psicologia Clínica do ISPA e estou no momento a realizar a dissertação, intitulada "Relação entre o Estilo Parental percebido, Perfeccionismo e Regulação Emocional em Adolescentes". No meu percurso académico, eu própria fui aluna desta escola, e assim sendo venho requisitar autorização para a recolha de dados na mesma para o meu projeto de dissertação. O presente projeto de investigação tem como principal objetivo compreender o papel dos diferentes estilos parentais no desenvolvimento/manutenção do perfeccionismo durante a adolescência bem como a sua relação com a regulação emocional.

Um melhor conhecimento acerca do perfeccionismo torna-se fulcral, considerando o aumento dos estudos no contexto internacional que comprovam a sua influência no desempenho escolar e na sua associação cada vez maior ao desenvolvimento de perturbações psicológicas.

Para realização da recolha de dados, é crucial a participação de adolescentes com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos, através do preenchimento de questionários de autorresposta sobre o perfeccionismo, estilo parental e Regulação Emocional. A participação de todos os adolescentes no estudo será voluntária. Os questionários serão acompanhados por um documento de consentimento informado que assegura o cumprimento de questões éticas de confidencialidade e anonimato.

Assim sendo, venho por este meio questionar se será possível realizar a recolha de dados nesta escola e quais seriam as autorizações necessárias para esse efeito.

Estarei à disposição para esclarecimento de quaisquer dúvidas acerca do projeto de investigação e/ou do procedimento de recolha de dados.

Agradeço toda a colaboração e disponibilidade,

Os meus sinceros cumprimentos,

Marta Clemente

Anexo I – Consentimento Informado



CONSENTIMENTO INFORMADO

Caro(a) Encarregado(a) de Educação,

No âmbito da concretização da dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica, do Instituto Superior de Psicologia Aplicada - ISPA, encontro-me a realizar uma investigação, orientada pela Professora Doutora Eva Diniz, que tem como objetivo principal compreender a relação entre o Perfeccionismo, a Parentalidade e a Regulação Emocional dos adolescentes.

Neste sentido, venho por este meio solicitar o seu consentimento para a participação do seu educando(a) no presente estudo. A participação consistirá na resposta a algumas perguntas sobre dados sociodemográficos e no preenchimento de três breves questionários sobre a relação com os pais, o perfeccionismo e a forma como lidam com as emoções, e cuja duração prevista não excede os 15 minutos. Salienta-se que a participação do seu educando(a) nesta investigação é totalmente **voluntária** e livre, dispondo do direito de recusar e/ou interromper a participação a qualquer momento por escolha própria sem quaisquer consequências associadas. Todas as informações recolhidas serão tratadas de forma absolutamente **confidencial** e **anónima**, servindo unicamente para propósitos científicos e académicos. Será garantido o sigilo da identidade dos participantes em qualquer publicação científica que decorra deste projeto.

Destaco ainda a minha disponibilidade para responder e esclarecer qualquer pergunta ou dúvida que possa suscitar no decorrer da presente pesquisa, e se desejar poderá também requisitar os resultados globais finais da investigação, através do e-mail: 25770@alunos.ispa.pt

Concluo apelando e incentivando a cooperação nesta investigação, denotando o interesse da mesma para o desenvolvimento de novos conhecimentos sobre o perfeccionismo, regulação emocional e parentalidade.

Muito obrigada pela sua colaboração e disponibilidade!

A investigadora responsável,

Marta Clemente

Preencha, por favor, e assine o seguinte documento. Eu, Encarregado(a) de educação do(a) aluno(a) _____, tomei conhecimento dos objetivos e das condições inerentes ao estudo e autorizo a participação do(a) meu educando(a) nesta investigação. Declaro que li e compreendi o conteúdo do consentimento informado e considero que fui devidamente esclarecido(a) sobre aspetos que considero importantes.

Data: ___/___/___ Assinatura: _____