

UNIVERSIDADE DE LISBOA

Faculdade de Psicologia



**A RELAÇÃO ENTRE OS PENSAMENTOS AUTOMÁTICOS E
O AJUSTAMENTO PSICOLÓGICO NA ADOLESCÊNCIA**

Andreia Sofia Marques Melrinho Cunha

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

Secção de Psicologia Clínica e Da Saúde
Núcleo De Psicoterapia Cognitivo – Comportamental e Integrativa

2012

UNIVERSIDADE DE LISBOA
Faculdade de Psicologia



**A RELAÇÃO ENTRE OS PENSAMENTOS AUTOMÁTICOS E
O AJUSTAMENTO PSICOLÓGICO NA ADOLESCÊNCIA**

Andreia Sofia Marques Melrinho Cunha

DISSERTAÇÃO ORIENTADA PELA PROF^a DOUTORA ISABEL SÁ

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

Secção de Psicologia Clínica e da Saúde
Núcleo De Psicoterapia Cognitivo – Comportamental e Integrativa

2012

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar gostaria de agradecer à Professora Doutora Isabel Sá, pela preciosa orientação, pela disponibilidade e pela capacidade constante de motivação que foi fundamental para a elaboração da presente monografia.

A todas as escolas e instituições, em particular à Escola Mestre Martins Correia da Golegã e à Santa Casa da Misericórdia de Azinhaga, pais e adolescentes sem os quais este estudo não teria sido possível.

Ao Professor Luís Filipe, pela enorme disponibilidade e pelo contributo precioso na objetividade do trabalho.

À minha família pelos valores, pela determinação e pela dedicação. Ao meu pai por me fazer acreditar que nada é impossível, pelos abraços e pelos mimos. À minha mãe e à minha avó pelos lanches, pela paciência e pelo apoio incondicional. Aos meus irmãos por me fazerem sorrir e nunca deixar de acreditar.

Ao Cláudio pela paciência, apoio e compressão ao longo destes anos. Pelos mimos constantes, pela magia e pelos sonhos.

A todos os meus amigos pelo tempo de espera, pelo apoio incondicional e motivação nos momentos difíceis.

À Joana e ao Marco pela dedicação e pela amizade.

Aos Tios do Coração (Bela, Carlos, Tó, Zé, Carlos e João) pelo grupo unido, pela disponibilidade, pelo crescimento, pelos “puxões de orelhas” e pelo valor da amizade.

À Inês pelo crescimento conjunto ao longo destes cinco anos, pelas alegrias, pelas tristezas, pela sinceridade e pelos mimos dos jantares.

À Sara pelas saídas, pelos jantares e pelas alegrias do curso.

Aos amigos conquistados, Pedro Junot e Catarina Carreto. Às horas de estatística, às gargalhadas, às dúvidas e aos telefonemas.

Índice

| | |
|--|------|
| RESUMO | viii |
| ABSTRACT | xiv |
| INTRODUÇÃO | 1 |
| ENQUADRAMENTO TEÓRICO | 3 |
| 1. A Competência Social e o Ajustamento Psicológico..... | 3 |
| 1.1. A definição de Competência Social..... | 3 |
| 1.2. Teorias e Modelos de Competência Social..... | 3 |
| 1.2.1. Modelo Cognitivo..... | 4 |
| 1.2.2. Modelo Sociocognitivo de Bandura | 6 |
| 1.2.3. Modelo de Processamento da Informação..... | 7 |
| 1.2.4. Modelo Quadripartido | 8 |
| 2. Desenvolvimento da Competência Social | 10 |
| 2.1. Os Subsistemas Envolvidos na Formação da Competência Social | 10 |
| 2.2. O Desenvolvimento Cognitivo | 12 |
| 3. Consequências da Competência Social..... | 13 |
| 3.1. Competência Social e Ajustamento Psicológico | 13 |
| 3.2. Competência Social e Problemas de Externalização | 14 |
| 3.3. Competência Social e Problemas de Internalização | 16 |
| 4. Avaliação das Cognitiones no Ajustamento Psicológico | 17 |
| METODOLOGIA | 19 |
| 1. Introdução | 19 |
| 2. Pressupostos da Investigação | 19 |
| 3. Objetivos do Estudo..... | 20 |
| 4. Questões Orientadoras e Formulação de Hipóteses..... | 20 |
| 5. Participantes..... | 21 |
| 6. Instrumentos de Avaliação..... | 22 |
| 6.1. <i>Children's Automatic Thoughts Scale-Negative/Positive - CATS-N/P</i> | 22 |
| 6.2. <i>Strengths and Difficulties Questionnaire – SDQ</i> | 23 |

| | |
|---|----|
| 7. Procedimento | 24 |
| 7.1. Pedido de Colaboração | 24 |
| 7.2. Procedimento e Recolha de Dados do <i>SDQ-Pais</i> | 25 |
| 7.3. Procedimento e Recolha de Dados do <i>CATS-N/P</i> e do <i>SDQ – Autorrelato</i> | 26 |
| 8. Procedimento Estatístico..... | 26 |
| | |
| ANÁLISE DOS RESULTADOS | 28 |
| 1. Introdução | 28 |
| 2. Estudo Psicométrico dos Instrumentos de Medida..... | 28 |
| 2.1. Avaliação das Qualidades Psicométricas do <i>CATS-N/P</i> | 28 |
| 2.2. Avaliação das Qualidades Psicométricas do <i>SDQ – Autorrelato</i> | 32 |
| 2.3. Avaliação das Qualidades Psicométricas do <i>SDQ-Pais</i> | 35 |
| 3. Análise das Relações entre as Variáveis..... | 37 |
| 3.1. Análise entre a Autoavaliação e a Heteroavaliação do Ajustamento Psicológico..... | 38 |
| 3.2. Análise da Relação entre os Pensamentos Automáticos e a Avaliação do Ajustamento Psicológico | 39 |
| 4. Análise Desenvolvimentista | 40 |
| 4.1. Análise Desenvolvimentista do <i>CATS-N/P</i> | 40 |
| 4.2. Análise Desenvolvimentista do <i>SDQ-Autorrelato</i> | 44 |
| 4.3. Análise Desenvolvimentista do <i>SDQ-Pais</i> | 47 |
| | |
| DISCUSSÃO DOS RESULTADOS | 47 |
| 1. Objetivos Gerais | 47 |
| 1.1. Estudo Psicométrico do <i>CATS-N/P</i> | 47 |
| 1.2. Estudo Psicométrico do <i>SDQ</i> | 49 |
| 2. Objetivos Específicos | 51 |
| 2.1. Estudo da Coerência entre Autoavaliação e a Heteroavaliação do Ajustamento Psicológico | 51 |
| 2.2. Estudo Correlacional entre os Pensamentos Automáticos e o Ajustamento Psicológico | 52 |
| 3. Estudo Desenvolvimentista dos Pensamentos Automáticos e do Ajustamento Psicológico..... | 56 |

| | |
|--|----|
| CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E IMPLICAÇÕES | 59 |
| 1. Conclusões | 59 |
| 2. Limitações e Sugestões para Futuros Estudos | 61 |
| 3. Implicações | 62 |
| | |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 64 |
| | |
| Apêndices | 79 |

ÍNDICE DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1. Distribuição dos Adolescentes por Sexo e Grupo Etário..... | 22 |
| Tabela 2. Estrutura Fatorial do <i>CATS-N/P</i> | 30 |
| Tabela 3. Média, Desvio-Padrão, Consistência Interna e Correlações das Subescalas do <i>CATS-N/P</i> | 31 |
| Tabela 4. Estrutura Fatorial do <i>SDQ-Autorrelato</i> | 33 |
| Tabela 5. Média, Desvio-Padrão, Consistência Interna e Correlações das Escalas do <i>SDQ-Autorrelato</i> | 34 |
| Tabela 6. Estrutura Fatorial do <i>SDQ-Pais</i> | 36 |
| Tabela 7. Média, Desvio-Padrão, Consistência Interna e Correlações das Escalas do <i>SDQ-Pais</i> | 37 |
| Tabela 8. Correlações entre as Escalas do <i>SDQ-Autorrelato</i> e do <i>SDQ-Pais</i> | 38 |
| Tabela 9. Correlações entre o <i>CATS-N/P</i> , <i>SDQ-Autorrelato</i> e <i>SDQ-Pais</i> | 40 |
| Tabela 10. Resultados da MANOVA para o <i>CATS-N/P</i> | 41 |
| Tabela 11. Resultados dos F Univariados do Sexo, Grupo Etário e Grupo Etário x Sexo nas Subescalas do <i>CATS-N/P</i> | 41 |
| Tabela 12. Diferenças entre os Sexos nas Subescalas do <i>CATS-N/P</i> | 42 |
| Tabela 13. Resultados da MANOVA para o <i>SDQ-Autorrelato</i> | 44 |

| | |
|---|----|
| Tabela 14. Resultados dos F Univariados do Sexo, Grupo Etário e Grupo Etário x Sexo das Escalas <i>SDQ-Autorrelato</i> | 44 |
| Tabela 15. Diferenças entre os Sexos nas Escalas do <i>SDQ-Autorrelato</i> | 45 |
| Tabela 16. Resultados da MANOVA para o <i>SDQ-Pais</i> | 46 |
| Tabela 17. Diferenças entre os Sexos nas Escalas do <i>SDQ-Pais</i> | 46 |

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Interação Sexo x Grupo Etário na Subescala de *Ameaça Física*..... 43

Gráfico 2. Interação Sexo x Grupo Etário na Subescala de *Ameaça Social*..... 43

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1. Modelo Quadripartido de Competências Sociais..... | 9 |
| Figura 2. Pressupostos da Investigação e Instrumentos utilizados..... | 19 |

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO A - Requerimento às Instituições para a Colaboração na Investigação

ANEXO B - Consentimento Informado e *SDQ-Pais*

ANEXO C - Protocolo de Aplicação (Instrumentos)

RESUMO

O ajustamento psicológico caracteriza-se pela capacidade do indivíduo para satisfazer as suas próprias necessidades e para corresponder às exigências do meio. É o resultado integrado entre a competência psicológica/bem-estar e a competência social. As competências cognitivas, comportamentais, emocionais e motivacionais têm um papel relevante ao longo do desenvolvimento e contribuem para a sua qualidade.

O presente estudo tem como objetivo geral contribuir para a melhoria da avaliação psicológica na população portuguesa e especificamente na população infanto-juvenil. Como objetivos específicos, pretende-se aumentar a compreensão da utilização de múltiplos informantes, identificar relações significativas entre os pensamentos automáticos e o ajustamento psicológico e compreender a influência das variáveis desenvolvimentistas nos pensamentos automáticos e no ajustamento psicológico.

A população do estudo foi constituída por uma amostra final de 415 adolescentes sem psicopatologias identificadas e por 279 cuidadores. A recolha dos dados realizou-se mediante a aplicação de três instrumentos de medida: primeira versão experimental do *Children's Automatic Thoughts Scale Negative/Positive (CATS-N/P)*, *Questionário de Capacidades e Dificuldades - Versão de Autorrelato (SDQ- Autorrelato)* e *Questionário de Capacidades e Dificuldades - Versão de Pais (SDQ- Pais)*.

Os resultados evidenciaram que o *CATS-N/P* poderá constituir, no futuro, um instrumento útil para a avaliação das cognições no desajustamento psicológico. Relativamente ao *SDQ*, e apesar das limitações encontradas, verificou-se que este poderá constituir um primeiro indicador de ajustamento psicológico aquando a avaliação de múltiplos informantes.

No que se refere aos objetivos específicos, foi possível verificar a existência de correlações entre os adolescentes e os cuidadores, reunir evidências da relação entre os pensamentos automáticos adaptativos e não adaptativos e a qualidade do ajustamento psicológico e ainda identificar diferenças desenvolvimentistas nos pensamentos automáticos e no ajustamento psicológico.

Palavras-chave: Desenvolvimento Sociocognitivo; Avaliação de múltiplos Informantes; Competência Social; Pensamentos Automáticos; Psicoterapia Cognitiva.

ABSTRACT

The psychological adjustment is characterized by the individual's ability to satisfy its own needs and to correspond to the expectations of the environment. It's the integrated result of the psychological competence/well-being and social competence. The cognitive skills/capacities, behavioural, emotional and motivational play a relevant role during the development and contribute for its quality.

This study has the general aim of helping to improve the psychological evaluation in the Portuguese population and specially in the infant-juvenal population. As specific goal, we aim to increase the comprehension of the use of multiple informants, identify significant relations between automatic thoughts and psychological adjustment and understand the influence of development variables in automatic thoughts in psychological adjustment.

The target population is a final sample of 415 adolescents without identified psychopathologies and by 279 caretakers. The data collection was done according to the application of three measurement instruments: the first experimental version of *Children's Automatic Thoughts Scale Negative/Positive (CATS-N/P)*, *Strengths and Difficulties Questionnaire – self-report version (SDQ-self-report)* and *Strengths and Difficulties Questionnaire – Parent's version (SDQ- Parent's)*.

The results show clearly that *CATS-N/P* can be, in the future, a useful instrument to evaluate cognitions in psychological adjustment. In what *SDQ* concerns, and despite the limitations found, it was verified that this can be the first indicator of psychological adjustment when there is an evaluation of multiple informants.

Concerning specific aims, it was possible to verify the existence of correlations between teenagers and caretakers, to gather evidence of the relation between positive and negative automatic thoughts and the quality of the psychological adjustment and also to identify development differences in automatic thoughts and psychological adjustment.

Key words: Sociocognitive Development; Multiple Informants Evaluation; Social Competence; Automatic Thoughts; Cognitive Psychotherapy.

INTRODUÇÃO

A sociedade, em geral, espera que as crianças e os adolescentes se desenvolvam em adultos competentes, capazes de manter as suas relações e de adquirir habilidades que promovam os comportamentos adaptativos e evitem, de alguma forma, o desajustamento psicológico (Marín, García, & Currea, 2007).

Segundo o modelo quadripartido, o ajustamento psicológico não se restringe às competências comportamentais mas integra as habilidades cognitivas, emocionais e motivacionais. É concetualizado como a capacidade do indivíduo para satisfazer as suas próprias necessidades e para corresponder às exigências do meio. É o resultado integrado entre a competência psicológica/bem-estar e a competência social (DuBois, Felner, Lockerd, Parra, & Lopez, 2006).

A preferência do tema relacionou-se principalmente com a possibilidade de integrar o jovem e o meio. A avaliação do jovem é fundamentada pelos pressupostos da teoria cognitiva que afirmam que as cognições têm um papel relevante nas respostas emocionais e comportamentais (Beck, 1991; Kendall & MacDonald, 1993; Knapp & Beck, 2008). Na concetualização do ajustamento psicológico é ainda, necessário considerar a avaliação do meio no qual o comportamento ocorre (Elliot & Gresham, 1987).

Estes princípios foram impulsionadores para a utilização de múltiplos informantes. A escolha dos cuidadores, participantes neste estudo, relacionou-se principalmente, e em situações normativas, com o conhecimento abrangente das diversas áreas da vida do adolescente. O grupo de pares foi considerado uma opção, contudo, o conhecimento restrito do contexto escolar poderia ter constituído uma limitação para a avaliação do funcionamento global (Goodman, 1997). Outro fator impulsionador para a escolha dos cuidadores relacionou-se especificamente com o contexto psicoterapêutico e com as vantagens decorrentes da sua integração (Kendall, 2012).

A escassez de instrumentos de medida para a avaliação psicológica ou a inexistência de estudos que se debrucem sobre a sua adequação é notória na população portuguesa e principalmente, na população infanto-juvenil. Procurando colmatar a presente lacuna, esta investigação tem como propósito o estudo metrológico do questionário de capacidades e de dificuldades para múltiplos informantes (*SDQ*) e a

tradução da escala de pensamentos automáticos negativos e positivos (*CATS-N/P*) para a população portuguesa. Os objetivos específicos estão integrados nos objetivos gerais e são de natureza exploratória, tendo como propósito aumentar a compreensão da relação entre as cognições e as respostas do adolescente.

O presente trabalho tem o seu início com o enquadramento teórico, que visa integrar as temáticas do estudo. Deste modo, apresenta-se uma definição global da competência social que enfatiza as habilidades e as condições que estão envolvidas na sua representação. Posteriormente, são abordados os principais modelos que têm relevância teórica para a sua concetualização. Segue-se uma subsecção que remete para a importância do desenvolvimento sociocognitivo no ajustamento psicológico. Por fim, são apresentadas os estudos empíricos e os aspetos metodológicos mais relevantes.

O trabalho segue com a apresentação do método utilizado, no qual se descreve o delineamento do estudo, participantes, instrumentos e os procedimentos. Seguidamente é apresentada uma análise sequencial onde os resultados são agrupados em dois domínios distintos: estudo psicométrico dos instrumentos de medida e teste de hipóteses. Os resultados obtidos foram posteriormente avaliados e interpretados em função das hipóteses, no domínio da Discussão dos Resultados. Este trabalho finaliza com as principais conclusões, limitações, implicações do estudo e ainda uma proposta de linhas de orientação para futuras investigações.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. A Competência Social e o Ajustamento Psicológico

1.1. A Definição de Competência Social

O estudo do desenvolvimento social, incluindo a competência social, tem uma longa história dentro da psicologia e em particular na psicologia do desenvolvimento (Ladd, 1999). Muitas vezes, o termo de competência social é utilizado na literatura como sinónimo de habilidades (*skills*) sociais. É irrefutável a existência de uma relação entre ambos, todavia, são merecedores de uma distinção clara.

O conceito de *competência social* é caracterizado por um julgamento do meio quanto à adequabilidade do comportamento numa situação particular (Gresham, 1986a). Por sua vez, as habilidades sociais correspondem aos comportamentos específicos do indivíduo para lidar com as demandas das situações interpessoais (Gresham, 1986b). O respeito pelo outro e a assertividade são componentes importantes das habilidades sociais (Caldarella & Merrell, 1997).

Segundo Hops e Finch (1985, citado por, Merrell & Gimpel, 1998), a avaliação da competência social deve integrar as habilidades sociais e as habilidades não sociais. Estas últimas são condições que não são específicas da competência social mas que se relacionam de forma positiva com a mesma. A compreensão das expectativas do ambiente, a autoestima e a autoeficácia são condições relevantes para a expressão comportamental (Merrell & Gimpel, 1998; Tyler, 1984; Zigler & Trickett, 1978).

Em suma, a competência social pode ser definida como um conceito global que integra as habilidades do indivíduo, e acrescenta a noção de adequação do comportamento ao contexto social em que ocorre (Elliot & Gresham, 1987). Os fatores contextuais, as habilidades e os julgamentos são imprescindíveis para a concetualização da competência social (Kwon, Kim, & Sheridan, 2012).

1.2. Teorias e Modelos de Competência Social

Como revisto anteriormente, o comportamento humano e a competência social são construtos complexos e multideterminados. A pluralidade, a individualidade e as

influências contextuais são impulsionadoras de diferentes perspectivas e teorias que tentam a compreensão das respostas comportamentais e emocionais. As teorias e os modelos de competência social constituem uma base sólida dos processos envolvidos na aquisição, no desenvolvimento e na manifestação do comportamento. Constituem ainda, uma linha orientadora para a compreensão das respostas ao meio e integram os recursos fundamentais para a promoção do ajustamento psicológico.

1.2.1. Modelo Cognitivo

O modelo cognitivo enfatiza a convergência entre o ambiente interno e externo e explica a sua influência na qualidade do ajustamento (Kendall & MacDonald, 1993). A presente perspectiva considera que, a cognição humana é constituída por um sistema hierárquico que emerge das interações e dos estímulos recebidos cuja função prende-se com a interpretação e com a codificação do mundo (Kendall & MacDonald, 1993).

O sistema cognitivo é constituído assim, por esquemas, crenças centrais, crenças intermédias e pensamentos automáticos. Os esquemas são as estruturas coesas que têm como função a categorização e a atribuição de significado (Beck, 1996). As crenças centrais, constituem os conteúdos cognitivos que integram os esquemas e formam o quadro de referência do próprio, dos outros e do mundo (James, Southam, & Blackburn, 2004; Kendall & MacDonald, 1993). Por sua vez, as crenças intermédias são os processos cognitivos que facilitam a perceção e a avaliação do meio (Kuyken, Padesky, & Dudley, 2009). Como resultado da interpretação cognitiva surgem os pensamentos automáticos que se expressam através de autoverbalizações ou de imagens (Beck, 1991; Calvete, 2005; Kendall & Treadwell, 2007).

Os pensamentos automáticos variam no seu conteúdo e são, de forma frequente, classificados como pensamentos funcionais e pensamentos disfuncionais. Os primeiros são responsáveis pela experiência de emoções agradáveis e pelo bem-estar psicológico. Os segundos estão geralmente associados a perceções de teor catastrófico, derrotista e irrealista (Gómez-Maquet, 2007; Lam & Cheng, 1998).

No entanto, o ajustamento psicológico parece resultar antes de um equilíbrio entre os pensamentos negativos e os pensamentos positivos. Em situações específicas os pensamentos ditos “negativos” podem desempenhar uma função adaptativa e coerente com as expectativas do meio. A resposta de tristeza face a uma situação de perda é

perceptível e representativa do ajustamento psicológico (Schwartz, 1997; Kendall & Treadwell, 2007).

Desta forma, a psicopatologia não se restringe ao conteúdo positivo e negativo dos pensamentos. É antes, o resultado dos défices e das distorções cognitivas. Os défices cognitivos caracterizam-se pela ausência de pensamentos em circunstâncias nas quais a atividade mental seria benéfica. As crianças ou jovens com défices cognitivos manifestam dificuldades na resolução de problemas, nas autoverbalizações e no planeamento da ação. Nas *distorções cognitivas* o processamento de informação é suficiente, no entanto, os pensamentos são distorcidos e não adaptativos. Enquanto, os défices estão associados a perturbações de externalização, como é o caso do défice de atenção e da hiperatividade, as distorções cognitivas contribuem para as perturbações de internalização, como a ansiedade e a depressão, nas quais estão patentes as autoavaliações negativas e as interpretações erróneas dos estímulos (Kendall, 2012; Kendall & Treadwell, 2007).

Como revisto anteriormente, a literatura referencia uma coerência entre os erros cognitivos, a avaliação dos estímulos e a produção de respostas emocionais e comportamentais (Beck, 1991; Kendall & MacDonald, 1993; Knapp & Beck, 2008). Neste sentido, as cognições têm um papel relevante na aquisição e no desempenho das habilidades sociais. A ansiedade social pode ser concetualizada como uma resposta emocional que tem a sua origem nas distorções cognitivas e que compromete as interações sociais e consequentemente a aprendizagem das habilidades sociais. Noutra perspetiva, um estilo impulsivo causado por défices cognitivos pode contribuir para comportamentos inapropriados. A criança possui no seu repertório padrões de interação adequados mas, por vezes, reage de forma inapropriada como consequência do seu estilo de funcionamento (Elliot & Gresham, 1987; Gresham, 1986a; Gresham & Elliot, 1987).

A preponderância da influência cognitiva nos padrões de respostas e na concetualização do ajustamento psicológico é notória e indispensável na análise do comportamento. A capacidade para a ponderação de uma resposta, para o estabelecimento de um plano e para a autoavaliação realista pode ser comprometida pelos processos cognitivos resultando em desajustamento psicológico.

1.2.2. Modelo Sociocognitivo de Bandura

O modelo sociocognitivo de Bandura conceitualiza, por sua vez, o comportamento como o resultado indissociável da interação entre o ambiente e as condições individuais. O indivíduo não é somente o produto do contexto, é um agente proactivo na construção das suas próprias experiências (Bandura, 1989).

A perspectiva do sujeito como agente ativo é corroborada por quatro princípios fundamentais, sendo estes, a intencionalidade, a premeditação, a autorreatividade e a autorreflexão. A intencionalidade é a primeira propriedade da agência humana e está relacionada com o estabelecimento de planos de ação e com a planificação de estratégias para a sua realização. A premeditação caracteriza-se pela antecipação de metas e de resultados possíveis que orientam e motivam a mobilização comportamental, o que reforça a relevância das cognições como motivadoras do comportamento. A terceira propriedade é a autorreatividade e consiste na capacidade para monitorizar o comportamento em direção à autorrealização e ao bem-estar psicológico. A autorreflexão ocorre como a finalização do processo e possibilita a autoavaliação do comportamento (Bandura, 2006).

O modelo permite a compreensão da relação entre o indivíduo, o meio e o comportamento. O ser humano é dotado de capacidades e de competências superiores que possibilitam a utilização das cognições e das emoções para a mobilização comportamental. O contexto enquanto palco de interações explica o condicionamento das escolhas individuais, o que não é sinónimo da passividade humana. As motivações intrínsecas, o estabelecimento de planos de ação e a mobilização em direção aos objetivos são o mote para a perceção do indivíduo enquanto agente ativo da sua própria experiência.

O modelo enfatiza ainda que, a aprendizagem ocorre no contexto de socialização através de um processo interativo entre os fatores do indivíduo e do meio (Bandura, 2001). A aprendizagem é uma atividade dinâmica de processamento da informação, na qual, os estímulos são codificados e interpretados em função dos interesses e motivações do próprio (McCombs, 1991).

A aprendizagem social é o resultado de quatro etapas interrelacionadas que conduzem à aquisição de competências e à manifestação comportamental (Bandura, 1971). A atenção e a retenção são condições implícitas para a aquisição das respostas observadas. O desempenho do comportamento depende, por sua vez, da

capacidade de recuperação e da motivação intrínseca para a sua realização (Perry & Furukawa, 1988).

O comportamento proficiente resulta das representações cognitivas, dos processos motivacionais e do feedback instrutivo do meio. A autoeficácia, a crença da pessoa nas suas competências, é fundamental para a compreensão da motivação. A autoeficácia medeia a motivação, o esforço e a persistência envolvidos na tarefa (Bandura, 1989).

O modelo enfatiza o indivíduo como um agente ativo na construção do seu mundo. As competências individuais são percebidas como indispensáveis para a competência social e para a avaliação de estímulos do meio. As condições individuais e ambientais convergem para a adequação comportamental e para o bem-estar psicológico.

1.2.3. Modelo de Processamento da Informação

O processamento de informação é o processo que explica a interação entre as cognições, as emoções e os comportamentos. As atribuições, os julgamentos e as avaliações do indivíduo resultam da sua história de vida e são fundamentais para a integração dos padrões comportamentais.

Os modelos de processamento de informação enfatizam a competência social e o funcionamento adequado como o resultado da capacidade integrada para a interpretação de pistas sociais, para o estabelecimento de um plano e para a sua implementação (Hughes & Hall, 1987). As respostas emocionais e comportamentais são perspectivadas ainda, como uma hierarquia, na qual, o processamento de informação é o culminar de um conjunto de processos mentais interdependentes (Crick & Dodge, 1994).

Um dos modelos de processamento de informação social com maior ênfase na literatura sobre o desenvolvimento social das crianças e dos adolescentes foi proposto primariamente por Dodge (1986) e posteriormente revisto por Crick e Dodge (1994).

Segundo os autores, o processamento de informação opera em seis etapas mentais que antecedem à manifestação do comportamento social (Crick & Dodge, 1994; Dodge, 1993; Gifford-Smith & Rabiner, 2004).

A primeira fase corresponde à *codificação das pistas sociais*. Os recursos atencionais são seletivamente distribuídos com vista à codificação das pistas internas e externas. A *interpretação* é a segunda fase e resulta de um ou mais processos interdependentes, nos quais, os dados são interpretados com base na ativação de

estruturas cognitivas pré-existentes. O que prevalece é o significado atribuído ao estímulo e não as características topográficas do próprio acontecimento (Dodge, 1993). A etapa seguinte corresponde à *clarificação e à seleção de objetivos*. Os jovens selecionam um resultado desejado ou prosseguem com metas pré-existentes. Na fase seguinte, a *construção das respostas*, selecionam respostas alternativas ou constroem novas respostas para lidar com as exigências da situação. Na *avaliação da resposta* emerge a tomada de decisão que tem implícitas as expectativas de resultado e de autoeficácia. A última etapa corresponde à *implementação da resposta* que pode ser comportamental ou verbal (Crick & Dodge, 1994).

O modelo é de estrutura circular e defende a existência de uma relação bidirecional entre o processamento de informação atual e as estruturas pré-existentes (Gifford-Smith & Rabiner, 2004). A sua relevância é justificada pela tentativa de integração dos fatores contextuais, cognitivos e emocionais na manifestação comportamental (Dodge, 1993; Fontaine & Dodge, 2009).

As habilidades sócio emocionais incluem a capacidade para codificar, interpretar e raciocinar sobre as informações sociais e emocionais e estão intrinsecamente relacionadas com o comportamento competente no contexto das interações interpessoais (McKown, Gumbiner, Russo & Lipton, 2009).

Não obstante, o papel das emoções foi intensificado na revisão do modelo sugerida por Lerner e Arsenio (2000). Segundo os autores, as competências emocionais e as capacidades de regulação emocional são percebidas como componentes da resolução de problemas. As emoções ativam, motivam e organizam os processos de tomada de decisão (Lerner & Arsenio, 2000).

O entendimento da cognição torna-se crucial para a compreensão do comportamento humano. As atribuições, as inferências e as expectativas são relevantes para as respostas comportamentais. O modelo integra os pressupostos da teoria cognitiva e da teoria sociocognitiva quando afirma a importância das variáveis individuais na manifestação comportamental.

1.2.4. Modelo Quadripartido

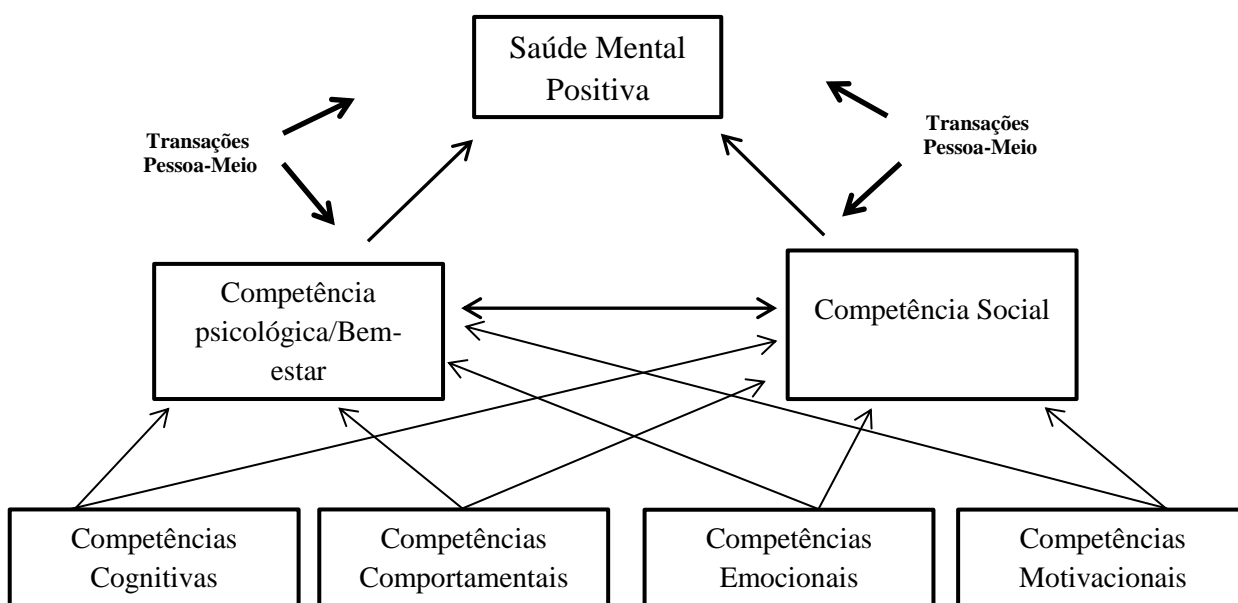
O modelo quadripartido de DuBois e Felner (1996) é concetualizado como uma tentativa para integrar a multiplicidade de fatores envolvidos no ajustamento psicológico de crianças e de adolescentes (DuBois et al., 2006).

A versão revista do Modelo Quadripartido (DuBois et al., 2006) incorpora a *competência social* e a *competência psicológica/bem-estar* como dimensões distintas da saúde mental. A primeira componente relaciona-se com o funcionamento efetivo do adolescente no domínio interpessoal. A segunda refere-se às experiências internas e subjetivas que o adolescente tem de si e do mundo. Estas últimas, são igualmente importantes na promoção do ajustamento psicológico. Neste sentido, o modelo surge enquadrado num movimento da psicologia que tem como foco a saúde mental positiva e a adaptação em detrimento da perturbação ou da psicopatologia (DuBois et al., 2006).

As quatro áreas centrais que constituem a estrutura interna da competência social aplicam-se igualmente à competência psicológica/bem-estar. Esta estrutura quadripartida inclui os domínios de influência *cognitiva*, *comportamental*, *emocional* e *motivacional*. Como revisto na figura 1, a saúde mental é influenciada primariamente pela interação de atributos dentro e através das quatro áreas centrais em vez de ser exclusiva a um único elemento ou área central isolada (DuBois et al., 2006).

Figura 1

Modelo Quadripartido de Competências Sociais



Segundo Dubois e Felner (1996), em cada domínio existem competências específicas. No *domínio cognitivo*, estão as competências de aquisição de conhecimento

cultural e social, de tomada de decisão, de processamento de informação, das crenças e do estilo atribucional. As competências envolvidas no *domínio comportamental* são a assertividade, a resolução de problemas, a aquisição e/ou suporte de informação, a comunicação e os comportamentos pró-sociais ou de ajuda. As habilidades contempladas no *domínio emocional* são a autorregulação e as aptidões para estabelecer relações afetivas. Por último, os autores referem três aspetos importantes no *domínio motivacional*, nomeadamente, a estrutura de valores do indivíduo, o seu desenvolvimento moral e as expetativas de eficácia e de controlo.

Outro aspeto importante é o facto de o modelo considerar os *fatores contextuais*. O funcionamento social competente é conceptualizado como dependendo não só das competências adquiridas, mas também da sua aplicação tendo em conta as características do meio social (Dubois & Felner, 1996).

O presente modelo advoga a influência recíproca entre a competência psicológica e a competência social para a promoção da saúde mental. O ajustamento psicológico é o resultado da congruência entre as competências do jovem para preencher as suas próprias necessidades e as exigências dos contextos primários e da sociedade em geral (DuBois et al., 2006). Deste modo, o comportamento competente é perspectivado como uma interação dinâmica entre o funcionamento cognitivo, comportamental e emocional, sem descuidar a interação com o meio (Compas & Harding, 1988).

2. Desenvolvimento da Competência Social

O desenvolvimento da competência psicológica e da competência social ocorre de forma integrada e depende do feedback social. O contexto familiar, escolar e o grupo de pares contribuem para o desenvolvimento psicossocial da criança e do jovem.

2.1. Os Subsistemas envolvidos na Formação da Competência Social

O *microssistema familiar* constitui o alicerce para o desenvolvimento social e emocional (McConaughy, 2005). É neste contexto que a criança adquire os primeiros estímulos, que estabelece as suas relações e que expressa as suas emoções.

As interações com os agentes de socialização primária contribuem para a construção do repertório social e emocional. As características parentais e o estilo de

resposta são fatores relevantes para o bem-estar psicológico e para o ajustamento futuro. A mutualidade explica a preponderância dos atributos na qualidade do desenvolvimento.

Desta forma, as *características parentais* podem contribuir de forma relevante para o ajustamento psicológico da criança. O aumento da idade materna está correlacionado com índices de maior sensibilidade, disponibilidade e satisfação parental (Ragozin, Basham, Crnic, Greenberg, & Robinson, 1982). Uma maior disponibilidade materna é responsável pela mediação da resiliência emocional no período pré-escolar (Conway & McDonough, 2006).

As características dos agentes de socialização primária estão presentes na relação de díade e contribuem de forma indireta para o desenvolvimento pessoal e social da criança. Por outro lado, os pais têm um papel central na infância e são percebidos como modelos. As suas atitudes, as suas expressões e o respeito pelas diferentes opiniões têm influência direta sobre a criança e sobre os seus padrões de resposta.

As *dinâmicas parentais* podem constituir oportunidades enriquecedoras de aprendizagem emocional (Eisenberg, Spinrad, & Cumberland, 1998). As capacidades socio-emocionais e de autorregulação são adquiridas pela criança no contexto das interações e são preditores importantes do seu ajustamento futuro (McKown et al., 2009).

O *ambiente familiar* influencia igualmente a estabilidade da criança e a sua capacidade para lidar com os outros. Os conflitos conjugais e o estilo de resolução de problemas dos pais influem a estabilidade emocional da criança, sendo um mediador importante na interação da criança com o meio (Davies & Cummings, 1994; Goeke-Morey, Cummings, & Papp, 2007).

Ainda assim, novos estímulos, conquistas e dinâmicas são cruciais para o comportamento cada vez mais competente. O *contexto escolar* é um veículo de socialização relevante para o desenvolvimento da criança, proporcionando a aquisição de conhecimentos, valores e normas vigentes na sociedade (Hoge, 1999). As regras imperam e novas adaptações são exigidas. O respeito pelo outro, a integração de diferentes perspetivas e a capacidade para expressar opiniões são valorizados pelo contexto escolar e são imperativos para o ajustamento futuro (Adams, Ryan, Ketschis, & Keating, 2000).

As relações com o grupo de pares são predominantes no âmbito escolar e constituem novas oportunidades para o enriquecimento das habilidades sociais (Collins

& Steinberg, 2006; Glick & Rose, 2011). A criança conquista uma maior autonomia e experimenta as suas próprias capacidades. O caráter genuíno da relação entre a criança e os pares permite a obtenção de feedbacks concretos e realistas que são indicadores e potenciadores para a adequação comportamental (Ellis & Zarbatany, 2007).

Os vários subsistemas são imperativos para o desenvolvimento social e emocional. As interações estabelecidas são pertinentes para a construção das representações sociais e tentativas de adequação ao meio. O feedback social permite que a criança descubra o significado dos seus pensamentos, sentimentos e ações (Capara & Zimbardo, 1996).

2.2. O Desenvolvimento Cognitivo

“O indivíduo competente é aquele que faz uso dos recursos pessoais e ambientais para obter resultados eficientes no seu desenvolvimento” (Waters & Sroufe, 1983, p. 80). Segundo uma perspectiva normativa, o desenvolvimento é definido como uma conjunto de mudanças que ocorrem ao longo da vida e tem como finalidade a adaptação do sujeito às exigências e estímulos do meio.

O desenvolvimento é um processo contínuo que se direciona para a complexidade das estruturas cognitivas. Nos primeiros anos de vida emergem as *habilidades sensoriomotoras* que permitem a interação prática com o meio. Durante a infância surgem as *capacidades representacionais* que possibilitam a concretização das propriedades concretas dos objetos, dos acontecimentos e das pessoas. Na adolescência e no início da idade adulta formam-se as *competências abstratas* que resultam da perícia obtida nas habilidades anteriores. É neste período que se torna possível a interpretação abstrata do mundo, dos outros e do próprio (Fisher, 1980).

As conquistas ao longo da adolescência contribuem para as mudanças comportamentais na interação com o grupo de pares. Na pré-adolescência, as abstrações individuais permitem ao jovem a construção de representações que julga favoráveis à sua integração. Na adolescência média, os mapeamentos abstratos tornam-se mais complexos e consentem diferenciações subtis do próprio relativamente às expectativas dos pares. É nesta fase que surge a consciência das características intrínsecas que podem ser promotoras ou inibidoras da aceitação social. No final da adolescência e início da idade adulta as capacidades atingem níveis elevados de abstração, existindo a consciência das necessidades próprias e dos valores intrínsecos ao grupo. A grande

mudança está relacionada com a capacidade de distanciamento do indivíduo relativamente aos padrões do grupo que não são concordantes com os seus ideais e com a sua identidade (Mascolo & Margolis, 2004).

O olhar sobre o domínio cognitivo é determinante para a compreensão do comportamento cada vez mais competente. As mudanças na autorrepresentação e a complexidade das competências possibilitam a sofisticação na interpretação da informação e na adequação ao meio. A construção da identidade é mais que a soma das experiências da infância, é o resultado das ofertas sociais e da experiência acumulada (Erikson, 1963).

As mudanças desenvolvimentistas possibilitam a descentração e a abstração que se torna organizadora na interação social. O desenvolvimento cognitivo viabiliza a representação de diferentes perspetivas (Selman, 1980). Em simultâneo, a aquisição de novas respostas proporciona a flexibilização na resolução dos conflitos interpessoais (Crick & Dodge, 1994).

A capacidade de resolução de problemas é um procedimento complexo que reúne um conjunto de recursos cognitivos, emocionais e comportamentais, sendo considerado um preditor importante do ajustamento psicológico. A orientação do problema produz emoções concordantes com a interpretação da situação o que influencia o esforço, a persistência e a tolerância à frustração (D’Zurilla & Nezu, 2007; Pope, McHale, & Craighead, 1988). A orientação construtiva possibilita o aumento de soluções potencialmente eficazes e contribui para a eficácia da solução escolhida (D’ Zurilla & Nezu, 2007; Kendall, 2012; Spivack & Shure, 1976).

Deste modo, o desenvolvimento sociocognitivo permite o pensamento alternativo e o pensamento consequencial que é uma condição primordial, quando construtiva, na adequação comportamental.

3. Consequências da Competência Social

3.1. Competência Social e Ajustamento Psicológico

A literatura sobre a competência social centra-se maioritariamente nas consequências negativas que surgem do desenvolvimento inadequado em detrimento das habilidades sociais adequadas. Contudo, a compreensão dos padrões normativos é fundamental e indispensável para o estudo das competências atípicas e disruptivas (Merrell & Gimpel, 1998).

As *competências de resolução de problemas* e os *comportamentos pró-sociais* são condições importantes para aceitação do jovem no interior do grupo de pares. Indivíduos socialmente ajustados demonstram habilidades eficientes na resolução dos seus problemas e são menos agressivos na produção das suas respostas (Mott & Kranne, 1994).

Um estudo que utilizou múltiplos informantes demonstrou que, a capacidade para encontrar soluções é um fator determinante para o comportamento adaptado. As crianças populares exibem padrões de respostas eficientes ao longo de um contínuo de problemas, ao passo que, as crianças agressivas e isoladas apresentam soluções concordantes com o seu estilo de funcionamento (Richard & Dodge, 1982).

Vários estudos evidenciaram a importância das respostas comportamentais para o desenvolvimento e manutenção das amizades. Wentzel e Erdley (1993) concluíram que o comportamento pró-social é o mediador fundamental entre o conhecimento das estratégias para fazer amigos e a aceitação social. Os comportamentos de partilha, de colaboração e de ajuda foram percebidos pelos jovens como condições importantes e relevantes na formação das suas amizades.

Rose e Asher (2004) obtiveram no seu estudo resultados semelhantes. As capacidades para pedir e fornecer ajuda foram mediadoras do nível de aceitação social e da qualidade das amizades. Verificaram ainda que, as raparigas utilizavam mais estratégias pró-sociais nas tarefas de prestar ajuda e comunicavam mais facilmente as suas dificuldades e os seus problemas quando comparadas com os rapazes.

Em síntese, os relacionamentos positivos podem ser concetualizados como condições essenciais para o ajustamento psicológico e para a saúde mental (Gifford-Smith & Rabiner, 2004; Waldrip, Malcolm, & Jensen-Campbell, 2008).

3.2. Competência Social e Problemas de Externalização

Os problemas de externalização caracterizam-se pelo conflito com o outro, pela impulsividade e pela incapacidade de autocontrolo (Achenbach, 2007; Semrud-Clikeman, 2007).

O comportamento agressivo é uma perturbação de externalização que está associada tanto a défices cognitivos como a distorções cognitivas. As dificuldades comportamentais manifestam-se no contexto das interações sociais, o que justifica a sua designação como uma dificuldade sociocognitiva (Lochman, White, & Wayland, 2006).

Erdley e Asher (1998) realizaram um estudo no qual avaliaram as crenças e os padrões de comportamento, em dois momentos distintos com recurso à autoavaliação e à heteroavaliação. Numa primeira fase, utilizaram vinhetas de provocação ambígua para avaliarem os padrões atribucionais do jovem. A utilização de questionários permitiu que se avaliasse as crenças e os padrões de resposta em situações semelhantes. Num segundo momento, os jovens foram avaliados pelo grupo de pares através de um instrumento composto por escalas de comportamentos pró-sociais, de isolamento e de agressividade.

Os resultados foram concordantes com os princípios da teoria cognitiva. As crenças sobre a legitimidade da agressão relacionaram-se com a utilização de estratégias agressivas perante a interpretação errónea das situações. Os jovens que possuíam um maior número de crenças sobre a legitimidade da agressão exibiram níveis menores de comportamentos pró-sociais e foram classificados como agressivos nas suas interações. A presente conclusão explica a existência de uma relação entre as crenças, o comportamento e a avaliação exterior. O estudo concluiu ainda que, os rapazes têm um maior número de crenças sobre a legitimidade da agressão e são simultaneamente mais agressivos nos seus padrões de resposta quando comparados com as raparigas. Contudo, as crenças elevadas sobre a legitimidade da agressão contribuem para uma diminuição de estratégias pró-sociais como reação final à provocação que são independentes do sexo.

Dodge e Somberg (1987) evidenciaram a relação entre as respostas agressivas e as atribuições hostis em situações ambíguas. Os autores propõem que, o estímulo ameaçador ativa um esquema cognitivo que diminui a precisão da interpretação das pistas sociais e aumenta a probabilidade das atribuições hostis.

Slaby e Guerra (1988) realizaram um estudo com adolescentes referenciados por crimes antissociais e adolescentes classificados pelos professores como agressivos e não agressivos. Os jovens referenciados por crimes antissociais manifestaram défices na resolução de problemas e um maior número de crenças sobre a legitimidade da agressão. A conceção da agressividade como promotora da autoestima e do estatuto social foi associada com níveis elevados de comportamentos antissociais. Ao nível desenvolvimentista concluíram que, os mediadores cognitivos se diferenciam com a idade e que os rapazes têm menores habilidades de resolução de problemas.

A impulsividade e a hiperatividade são concetualizadas igualmente como perturbações de externalização que tem a sua emergência nos défices cognitivos.

Caraterizam-se pela incapacidade de mediação cognitiva no comportamento, por um estilo impulsivo e pela desorganização na resolução de problemas (Kendall & MacDonald, 1993).

Um estudo com adolescentes, pais e professores permitiu concluir que, as capacidades de codificação, de interpretação e de raciocínio são relevantes, mas não são exclusivas para o comportamento social. A autorregulação do comportamento é determinante para os resultados sociais e para a adequação ao meio (McKown et al., 2009).

Em suma, os fenómenos cognitivos podem contribuir de forma significativa para as perturbações de externalização e para o comprometimento da competência social.

3.3. Competência Social e Problemas de Internalização

Os problemas de internalização estão associados às avaliações do *self*. A depressão e a ansiedade estão subjacentes a vieses atribucionais relacionados com o valor e com as capacidades do próprio (Achenbach, 2007). Um estudo longitudinal salientou a estabilidade entre as autoperceções negativas e o isolamento social (Hymel, Rubin, Rowden, & LeMare, 1990).

Os jovens deprimidos avaliam o seu desempenho e a sua autoestima com índices de maior negatividade quando comparados com os pares ou com o próprio cuidador (Kendall & MacDonald, 1993).

Os indivíduos com crenças negativas sobre o si, os outros e o mundo são suscetíveis de se deprimirem (Beck, 1976). Um estudo longitudinal avaliou a contribuição da depressão materna, nomeadamente, o estilo atribucional, o estilo parental e os eventos de vida stressantes, e relacionou-os com as cognições do adolescente. Concluíram que, os eventos de vida negativos foram preditores de um estilo atribucional depressivo. É de ressaltar que, a autoestima percebida e o estilo atribucional constituíram condições mediadoras entre os eventos negativos e a desesperança. Esta última variável foi evidente em situações negativas perante jovens que tinham índices percebidos de baixa autoestima ou um estilo atribucional negativo (Garber & Flynn, 2001).

Maag e Behrens (1989) realizaram um estudo desenvolvimentista que pretendia avaliar os índices de depressão numa amostra com dificuldades de aprendizagem.

Verificaram que, as raparigas mais velhas tinham uma visão mais negativa de si quando comparadas com os rapazes. Este padrão não se verificou em adolescentes mais novos.

A ansiedade é outra resposta de internalização que é causada por distorções cognitivas quanto ao estímulo ameaçador e à própria capacidade para o controlar. Um estudo realizado com a população adolescente indicou que, os jovens com ansiedade social exibiram julgamentos negativos para as situações sociais e uma maior expectativa quanto à probabilidade das consequências negativas (Rheingold, Herbert, & Franklin, 2003).

Spence, Donovan e Brechman-Toussaint (1999) concluíram que os jovens com ansiedade social antecipavam resultados negativos nas situações sociais e avaliavam o seu desempenho como menos competente. A utilização de múltiplos informantes, evidenciou a relação significativa entre a ansiedade social e as habilidades sociais. Os jovens com ansiedade social manifestaram um nível menor de respostas assertivas na observação comportamental, o que justificou a coerência entre a avaliação realizada pelos pais e pelo próprio jovem como menos competente.

Deste modo, os problemas de internalização têm a sua origem nas distorções cognitivas e podem ser relevantes para o entendimento dos défices comportamentais.

4. Avaliação das Cognições no Ajustamento Psicológico

Como revisto anteriormente, os fatores cognitivos desempenham um papel importante na etiologia e na manutenção das perturbações de externalização e de internalização. As cognições influenciam o processamento de informação e medeiam as respostas emocionais e comportamentais. Uma dificuldade inerente à avaliação das cognições na adolescência está relacionada com o número reduzido de instrumentos adequados para a população referenciada.

Na tentativa de colmatar a presente lacuna, Schniering e Rapee (2002), construíram uma medida de autorrelato que permite a avaliação dos pensamentos automáticos negativos em crianças e adolescentes (*CATS*). Este instrumento permite avaliar as cognições específicas (ameaça física, ameaça social, fracasso pessoal e hostilidade) que estão associadas a perturbações de internalização e de externalização (Schniering & Rapee, 2002).

Micco e Ehrenreich (2009) realizaram um estudo com crianças e pré-adolescentes ansiosos e não ansiosos e concluíram que o *CATS* foi um instrumento promissor na avaliação de perturbações de internalização. Os jovens com perturbações de ansiedade manifestaram uma maior frequência de pensamentos automáticos de ameaça física, de ameaça social e de fracasso pessoal quando comparados com os jovens não ansiosos. A escala de ameaça física correlacionou-se significativamente com as perturbações de ansiedade à separação e com a ansiedade generalizada. A subescala de ameaça social e de fracasso pessoal correlacionou-se com a ansiedade social e com a depressão major.

O apoio à especificidade do conteúdo parece ser mais evidente na comparação de diversos grupos clínicos. Schniering e Rapee (2004) avaliaram as cognições de uma amostra clínica, jovens avaliados com perturbações de ansiedade, de depressão ou de problemas de comportamento. Os resultados apoiaram a hipótese da especificidade do conteúdo. Deste modo verificou-se que, os estilos de pensamentos específicos estavam relacionados com perturbações igualmente específicas. Os pensamentos de perda e de fracasso pessoal foram preditores dos sintomas depressivos, os pensamentos de ameaça social dos sintomas de ansiedade e os pensamentos de hostilidade ou de vingança dos problemas de comportamento. Os problemas de externalização foram avaliados no presente estudo por múltiplos informantes, tendo-se verificado uma relação moderada entre as variáveis avaliadas. Ao nível do desenvolvimento não foram encontrados diferenças significativas nos pensamentos automáticos.

Ainda assim e num estudo recente, concluiu-se que, os indivíduos do sexo masculino apresentavam um maior número de pensamentos positivos e um maior número de pensamentos de hostilidade quando comparados com os indivíduos do sexo feminino. Ao nível do grupo etário, verificou-se que, as crianças exibiam um maior número de pensamentos de ameaça física, de ameaça social e de fracasso pessoal quando comparados com os adolescentes (Hogendoorn et al., 2012).

As cognições integram a visão que o adolescente tem de si, dos outros e do mundo. Os estudos identificados na presente seção parecem ser elucidativos da influência das cognições no ajustamento psicológico.

METODOLOGIA

1. Introdução

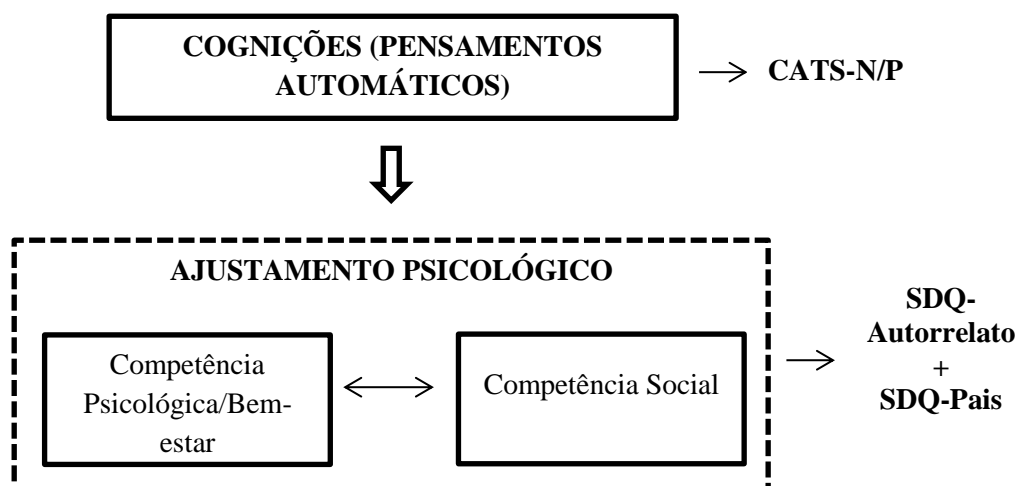
A seção atual pretende descrever os aspetos referentes à metodologia utilizada na realização do presente estudo. Neste sentido, torna-se fulcral a apresentação dos pressupostos, dos objetivos, das hipóteses orientadoras, da amostra, dos instrumentos e dos procedimentos com a intenção de pormenorizar os aspetos essenciais da sua estruturação e da sua realização.

2. Pressupostos da Investigação

A presente investigação parte do pressuposto que as cognições se correlacionam com o ajustamento psicológico do adolescente (competência psicológica/bem-estar e competência social), como está bem identificado na literatura. A complexidade do tema exige que se integre a autoavaliação do jovem e a heteroavaliação do cuidador. A Figura 2 enfatiza de forma sintética os pressupostos da investigação e os instrumentos utilizados para a sua realização.

Figura2

Pressupostos da Investigação e Instrumentos utilizados



3. Objetivos do Estudo

Compreender melhor a influência das cognições na avaliação do ajustamento psicológico e a necessidade de instrumentos de medida para a avaliação psicológica de crianças e adolescentes constituem objetivos gerais da presente investigação. Neste sentido, pretende-se realizar a tradução e a adaptação do questionário de pensamentos automáticos negativos e positivos para uma população não-clínica e analisar as qualidades psicométricas da escala de ajustamento psicológico.

Os objetivos específicos caracterizam-se por três níveis principais que estão subjacentes aos objetivos gerais e tem como intuito:

(1) avaliar a coerência entre a autoavaliação do jovem e a heteroavaliação do cuidador no que se refere ao ajustamento psicológico;

(2) compreender a relação entre o funcionamento cognitivo e o ajustamento psicológico;

(3) compreender se existem diferenças com o desenvolvimento na avaliação dos pensamentos automáticos e no ajustamento psicológico.

Deste modo e no primeiro nível, procura-se perceber se os cuidadores são bons avaliadores do ajustamento psicológico comparando com a autoavaliação do próprio adolescente. No segundo nível, pretende-se analisar a influência das cognições acessíveis, os pensamentos automáticos, no ajustamento psicológico. Por último, procura-se compreender o efeito das variáveis pessoais como a faixa etária e o sexo nas variáveis analisadas (estilo de pensamento e ajustamento psicológico).

4. Questões Orientadoras e Formulação de Hipóteses

Face aos objetivos formulados, a presente investigação pretende reunir contributos no sentido de dar resposta às questões emergentes numa fase inicial, designadamente:

(a) “Existirá uma coerência entre a autoavaliação do jovem e a heteroavaliação do cuidador relativamente ao ajustamento psicológico?”

(b) “Que tipo de pensamentos automáticos contribui para a qualidade do ajustamento psicológico?”

(c) “Os pensamentos automáticos e o ajustamento psicológico são diferentes entre os sexos e ao longo do desenvolvimento?”

Por sua vez, a revisão de literatura associada às características da amostra e à utilização de instrumentos com suporte teórico permitiram a formulação das seguintes hipóteses:

Hipótese 1: Não se espera encontrar uma relação forte entre a autoavaliação do jovem e a heteroavaliação do cuidador no que se refere ao ajustamento psicológico.

Hipótese 2: Uma frequência elevada de pensamentos automáticos adaptativos está associada a um maior número de comportamentos pró-sociais.

Hipótese 3: Uma frequência elevada de pensamentos automáticos não adaptativos está associada a um maior número de problemas de comportamento e emocionais.

Hipótese 4: Os pensamentos automáticos de hostilidade e o desajustamento psicológico são mais elevados nos elementos do sexo masculino.

Hipótese 5: A visão negativa de si e os sintomas emocionais são mais elevados nos elementos do sexo feminino.

Hipótese 6: É de esperar que exista, ao longo da idade uma diminuição da frequência dos pensamentos não adaptativos.

5. Participantes

O estudo atual foi constituído por uma amostra final de 415 adolescentes (205 do sexo masculino e 210 do sexo feminino) sem psicopatologias identificadas, com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos ($M = 15.07$, $DP = 2.16$).

A distribuição por sexo e grupo etário encontra-se disponível na Tabela 1. Os objetivos desenvolvimentistas justificaram o agrupamento dos jovens em adolescência inicial dos 12 aos 13 anos (31% da amostra), adolescência média dos 14 aos 16 anos (35.7%) e adolescência tardia dos 17 aos 18 anos (33.3%).

Tabela 1*Distribuição dos Adolescentes por Sexo e Grupo Etário*

| | Grupo Etário | | | | | | Total | |
|-----------|----------------|------|----------------|------|----------------|------|-------|------|
| | 12 aos 13 anos | | 14 aos 16 anos | | 17 aos 18 anos | | N | % |
| | N | % | N | % | N | % | | |
| Masculino | 60 | 29.3 | 75 | 36.6 | 70 | 34.1 | 205 | 49.4 |
| Feminino | 69 | 32.9 | 73 | 34.8 | 68 | 32.4 | 210 | 50.6 |
| Total | 129 | 31 | 148 | 35.7 | 138 | 33.3 | 415 | 100 |

A pertença da amostra não foi homogênea na sua distribuição, com 65.8% a pertencerem ao meio urbano e 34.2% ao meio rural. Foram ainda participantes do estudo 279 cuidadores (80.6% mães, 17.6% pais e 1.8% outros responsáveis) com idades compreendidas entre os 31 e os 64 anos ($M = 44.1$, $DP = 0.32$).

6. Instrumentos de Avaliação

6.1. *Children's Automatic Thoughts Scale-Negative/Positive - CATS-N/P*

O *CATS-N/P* (Hogendoorn et al., 2010) é uma medida de autorrelato que permite a avaliação da frequência dos pensamentos automáticos negativos e positivos do adolescente, os quais foram experienciados anteriormente ao período de aplicação.

É um instrumento constituído por cinquenta itens que se encontram distribuídos de forma uniformizada pelas suas cinco subescalas, quatro subescalas de pensamentos automáticos negativos e uma subescala de pensamentos automáticos positivos. A resposta aos itens é obtida numa escala tipo *Likert* de cinco pontos que varia entre o “nunca” e o “sempre”. O total dos pensamentos negativos resulta da soma dos itens correspondentes à subescala de ameaça física (e.g. “Eu vou ter um acidente” ou “A minha mãe ou o meu pai vão-se magoar”), de ameaça social (e.g. “Os outros vão pensar que sou estúpido/a” ou “Vou parecer ridículo/a”), de fracasso (e.g. “Não consigo fazer nada bem” ou “Sou culpado pelas coisas terem corrido mal”) e de hostilidade (e.g. “Tenho o direito de me vingar de quem merece” ou “A maioria das pessoas está contra mim”). O total dos pensamentos automáticos positivos corresponde à soma exclusiva dos itens da subescala de pensamentos positivos (e.g. “Eu não desisto” ou “O meu futuro parece brilhante”).

A pertinência da sua utilização na presente investigação é justificada pela integração das cognições positivas, pela adequação teórico-prática e pela construção específica para a população infanto-juvenil.

Outro fator relevante que contribuiu para a escolha do *CATS-N/P* foram as suas qualidades psicométricas. O instrumento demonstrou uma consistência interna excelente para o somatório de pensamentos automáticos negativos ($\alpha = .94$) e boa consistência para todas as suas subescalas, *Ameaça Física* ($\alpha = .84$), *Ameaça Social* ($\alpha = .89$), *Fracasso* ($\alpha = .87$), *Hostilidade* ($\alpha = .83$) e *Pensamentos Positivos* ($\alpha = .86$) (Hogendoorn et al. 2010).

6.2. *Strengths and Difficulties Questionnaire – SDQ*

O *Questionário de Capacidades e de Dificuldades (SDQ)*; Goodman, 1997, citado por, Goodman, Meltzer, & Bailey, 1998) é um instrumento de medida breve, que permite a avaliação do ajustamento psicológico de crianças e de adolescentes. Encontra-se disponível na versão de *rating scale* para pais e/ou professores e na versão de autorresposta (*SDQ-Autorrelato*) para pré-adolescentes e adolescentes. As diferenças entre as versões centram-se especificamente na mudança gramatical da terceira pessoa para a primeira pessoa. A utilização conjunta das versões possibilita a comparação entre as avaliações obtidas (Goodman et al., 1998). No presente estudo e tendo como objetivo a comparação entre avaliadores (adolescente e cuidador) a sua utilização tornou-se pertinente.

O instrumento é composto por 25 itens, distribuídos de forma igualitária pelas suas respetivas escalas, quatro escalas de dificuldades e uma escala de capacidades/forças. Ao longo do questionário, os participantes são questionados quanto à veracidade dos comportamentos descritos, com recurso a uma escala tipo *Likert* de três pontos (“Não é verdade”, “É um pouco verdade” e “É muitas verdade”).

A pontuação total das dificuldades resulta da soma dos itens das escalas de *Sintomas Emocionais* (itens 3, 8, 13, 16 e 24), de *Problemas de Comportamento* (itens 5, 7, 12, 18 e 22), de *Hiperatividade* (itens 2, 10, 15, 21 e 25) e de *Problemas de Relacionamento com os Colegas* (itens 6, 11, 14, 19 e 23). O somatório deve contemplar a precedência da inversão dos itens número 7 (“Normalmente faço o que me

mandam”), 11 (“Tenho pelo menos um bom amigo/uma boa amiga”), 14 (“Os meus colegas geralmente gostam de mim”), 21 (“Penso nas coisas antes de as fazer”) e 25 (“Geralmente acabo o que começo. Tenho uma boa atenção”). O total das capacidades/forças é obtido através da soma exclusiva dos itens da escala de *Comportamento Pró-social* (itens 1, 4, 9, 17 e 20).

Goodman e colaboradores (1998) estudaram a consistência interna da medida de autorrelato, utilizando o cálculo do *alfa* de Cronbach. Concluíram que, a escala total de dificuldades denotava uma boa consistência interna com valor de *alfa* de .82. A consistência interna da escala de *Sintomas Emocionais* e da escala de *Problemas de Comportamento* foi considerada razoável, com valores de *alfa* de .75 e .72. As escalas de *Hiperatividade*, de *Comportamento Pró-social* e de *Problemas de Relacionamento com os Colegas* obtiveram níveis de consistência menores, com valores de *alfa* respetivamente de .69, .65 e .61.

Rodríguez-Hernández e colaboradores (2012) avaliaram as consistências internas para o *SDQ-Pais*. Verificaram uma consistência interna razoável para a escala total, com valor de *alfa* de .76. As escalas de *Sintomas Emocionais* e de *Hiperatividade* evidenciaram uma consistência interna igualmente razoável, com valor de *alfa* de .71 e .77. As escalas de *Problemas de Comportamento* e *Comportamento Pró-social* demonstraram uma consistência interna fraca mas aceitável, com valores de *alfa* de .62 e de .69. A escala de *Problemas de Relacionamento com os Colegas* demonstrou uma consistência interna, com valores de *alfa* de .58.

7. Procedimento

O procedimento do presente estudo decorreu entre Abril e Julho de 2012, integrando os vários contatos com as instituições (agrupamentos de escolas e centros de lazer) e a recolha dos dados junto dos pais e dos adolescentes. Os vários procedimentos são apresentados de forma separada tendo como finalidade melhorar a sua compreensão.

7.1. Pedido de Colaboração

Inicialmente, foi solicitado junto dos serviços responsáveis pelas diversas instituições o pedido de colaboração no âmbito da referida investigação. Foi explicado

de forma sucinta os objetivos do estudo e as suas condições de aplicação. O contato com as instituições foi direto, contudo, foi entregue um documento oficial que solicitava o consentimento prévio à aplicação dos instrumentos de medida (Anexo A).

Uma vez aceite a parceria, uma lista dos possíveis participantes foi requerida na instituição com a finalidade de atribuição de códigos. O código foi constituído por uma letra (que era atribuída por cada momento de aplicação grupal) e por dois algarismos aleatórios, tendo como propósito manter as condições de anonimato e confidencialidade.

A terceira visita ao estabelecimento teve como intuito o contato direto com os diretores de turma ou com os responsáveis das atividades de lazer. Cada adolescente recebeu um envelope (com o respetivo código) que era dirigido ao encarregado de educação. Dentro de cada envelope encontrava-se: um consentimento informado e o *SDQ-Pais* (Anexo B). Desta forma, os encarregados de educação tinham conhecimento do caráter voluntário, anónimo e confidencial da investigação, podendo ou não autorizar a participação do seu educando. Foi ainda, disponibilizado um endereço de *e-mail* para possíveis esclarecimentos adicionais. Os responsáveis pelo jovem na instituição receberam indicações sobre as condições de entrega dos envelopes (o envelope deveria estar devidamente selado e sem o destacável da autorização).

7.2. Procedimento e Recolha de Dados do *SDQ-Pais*

Numa das instituições foi possível obter o contacto direto com os encarregados de educação. Neste caso específico, o objetivo do estudo foi explicado pelo investigador e os consentimentos foram preenchidos e devolvidos no momento de entrega.

Os encarregados de educação que autorizaram a participação dos seus educandos preencheram o *SDQ-Pais* na presença do investigador. As instruções padronizadas da escala foram lidas oralmente e procedeu-se ao esclarecimento de dúvidas quando necessário. Pediu-se ainda que, aos encarregados de educação que preenchessem os dados adicionais ao questionário (grau de parentesco e respetiva idade). Foi possível obter a participação presencial de 150 cuidadores. O preenchimento da escala demorou em média 10 a 15 minutos.

7.3. Procedimento e Recolha de Dados do *CATS-N/P* e do *SDQ-Autorrelato*

A amostra dos adolescentes do presente estudo foi partilhada com duas investigações independentes, o que justificou a aplicação de quatro escalas, sendo que apenas duas foram utilizadas no âmbito deste estudo.

A aplicação ocorreu em contexto grupal e contou com a presença do investigador na sala. O conjunto de medidas foi distribuído ao grupo e, de seguida, foram fornecidas algumas instruções orais (Anexo C). Os participantes foram informados acerca da finalidade do estudo, das condições de confidencialidade, do carácter voluntário da sua participação.

Antes da aplicação das escalas, foi pedido aos adolescentes que preenchessem os dados sociodemográficos (idade, sexo e ano de escolaridade). As instruções padronizadas das escalas foram lidas oralmente e procedeu-se ao esclarecimento de dúvidas. O preenchimento das escalas demorou em média 20 a 30 minutos.

8. Procedimento Estatístico

O tratamento estatístico dos resultados foi realizado com recurso a um *software* de análise estatística, *IBM SPSS Statistics 19*.

O teste de *Kolmogorov-Smirnov (K-S)* foi utilizado para a identificação da distribuição das variáveis em estudo (Maroco, 2010). Note-se que, na presente investigação os pensamentos automáticos e o ajustamento psicológico não demonstraram uma distribuição normal. Ainda assim, o teorema do limite central advoga que os testes paramétricos são robustos para amostras de grandes dimensões, dado que, o valor médio tende para uma distribuição normal (Barnes, 1994, citado por, Pallant 2005).

Procedeu-se a uma análise fatorial exploratória que foi apoiada pelos valores elevados do teste *Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)* e pelo teste de Esfericidade de *Bartlett's* para os vários questionários. A estrutura fatorial foi estudada através de uma análise fatorial exploratória de componentes principais, com rotação ortogonal (*Varimax*). A dimensão da amostra (superior a 250 participantes) e o número elevado de itens explicou a utilização conjunta da regra de Kaiser e do teste de “Scree” como critérios de exclusão (Hill & Hill, 2002). Os casos omissos foram excluídos das várias análises

realizadas (*exclude cases listwise*). Os critérios de exclusão dos itens foram: valores de saturação inferiores a .40, aumento do valor do *alfa* de Cronbach e falta de coerência teórica.

A precisão dos instrumentos utilizados nesta investigação foi avaliada através de uma análise da consistência interna, com recurso ao valor de *alfa* de Cronbach e intercorrelações das subescalas. As correlações entre os instrumentos de medida psicológica foram calculadas através do coeficiente de Pearson.

Para a compreensão da influência das variáveis pessoais, idade e sexo, no estilo de pensamento e no ajustamento psicológico utilizou-se uma análise multivariada da variância (Manova) que foi fundamentada pelos pressupostos de homogeneidade de variância-covariância, pelo tamanho da amostra e pelo número de sujeitos em cada grupo (Tabachnick & Fidell, 2001, citado por, Pallant, 2005). Posto isto, utilizou-se o teste *Wilks' Lambda* e *Scheffé* para a identificação de diferenças significativas entre os grupos.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

1. Introdução

Na apresentação dos resultados e em função do que foi estabelecido para os objetivos do presente estudo segue-se uma linha coerente que se inicia com a avaliação das qualidades psicométricas dos instrumentos de medida. Posteriormente, proceder-se-á à análise das relações entre as variáveis estudadas.

2. Estudo Psicométrico dos Instrumentos de Medida

O estudo psicométrico dos vários instrumentos de medida foi realizado através de uma análise fatorial exploratória. A análise fatorial teve o seu início com o estudo da validade dos instrumentos de medida, para que se compreendesse a sua adequação para a presente investigação (Andrade, 1999). Posteriormente, calculou-se a consistência interna e as intercorrelações de cada subescala.

2.1. Avaliação das Qualidades Psicométricas do *CATS-N/P*

2.1.1. Estrutura Fatorial do *CATS-N/P*

Os resultados obtidos no teste de *Kaiser-Meyer-Olkin* ($KMO = .90$) e no teste da Esfericidade de *Bartlett's* ($p < .001$) apoiaram a continuação da análise fatorial (Hill & Hill, 2002; Maroco, 2010).

A estrutura fatorial do *CATS-N/P* foi estudada através da análise fatorial exploratória com rotação ortogonal (*Varimax*). A dimensão da amostra e o número de itens explicou a utilização da regra de Kaiser e do teste de “Scree” como critérios de exclusão (Hill & Hill, 2002).

A solução encontrada de dez fatores explicou 58.6 % da variância total. A solução de dez fatores foi contraditória com a estrutura original, o que justificou uma análise

fatorial determinando à partida uma estrutura de cinco fatores, sendo esta explicativa de 46.2 % da variância total.

A Tabela 2 remete para a estrutura fatorial do *CATS-N/P* no presente estudo. A organização fatorial foi parcialmente concordante com a estrutura original. A subescala de *Ameaça Social* manteve integralmente a sua estrutura. O item número 18 (“Não vou deixar que ninguém se meta comigo”) da subescala de *Hostilidade* obteve peso fatorial na subescala de *Pensamentos Positivos*. O conteúdo do item não foi teoricamente interpretável na presente escala, tendo sido removido da sua estrutura. Os itens número 9, 12, 20, 25 e 46 não se agrupam como esperado na subescala de *Ameaça Física*. A junção dos itens anteriores com a subescala de *Fracasso* originou uma nova subescala, a qual se designou *Visão Negativa de Si*. Os itens número 13, 34 e 47 não saturaram na subescala de *Hostilidade* nem em qualquer outra, por obterem níveis de saturação inferiores a .40.

Em suma, os critérios utilizados na presente análise para a exclusão dos itens foram: a falta de coerência teoricamente interpretável (18 - “Não vou deixar que ninguém se meta comigo”; 34 - “Culpam-me sempre por coisas que não tenho a culpa”; e 47 - “Algumas pessoas são más”) e o nível de saturação inferior a .40 no fator hipotético (13 - “A maioria das pessoas está contra mim”).

A estrutura do *CATS-N/P* na presente investigação foi constituída por cinco subescalas: *Visão Negativa de Si* (15 itens - 5, 9, 12, 14, 16, 20, 22, 25, 29, 33, 35, 38, 43, 46 e 48), *Ameaça Social* (10 itens - 2, 8, 10, 17, 23, 26, 31, 36, 39 e 41), *Pensamentos Positivos* (10 itens - 1, 3, 11, 19, 21, 28, 32, 37, 40 e 45), *Hostilidade* (6 itens - 4, 7, 24, 27, 44 e 50) e *Ameaça Física* (5 itens - 6, 15, 30, 42, 49).

Tabela 2*Estrutura Fatorial do CATS-N/P*

| | Visão Negativa de Si | Ameaça Social | Pensamentos Positivos | Hostilidade | Ameaça Física |
|---|----------------------------|------------------|--------------------------|-------------|---------------|
| Visão Negativa de Si | | | | | |
| 5. Não consigo fazer nada bem | .58 | | | | |
| 9. Eu vou ficar maluco(a) | .50 | | | | |
| 12. Eu vou morrer | .48 | | | | |
| 14. Eu não valho nada | .68 | | | | |
| 16. Já nada resulta comigo | .67 | | | | |
| 20. Tenho medo de perder o controlo | .47 | | | | |
| 22. Sou culpado pelas coisas terem corrido mal | .57 | | | | |
| 25. Eu vou-me magoar | .49 | | | | |
| 29. Tornei a minha vida numa confusão | .67 | | | | |
| 33. Nunca serei tão bom/boa como os outros | .55 | .40 | | | |
| 35. Sou um falhado(a) | .61 | | | | |
| 38. Não vale a pena viver a vida | .62 | | | | |
| 43. Nunca irei ultrapassar os meus problemas | .57 | | | | |
| 46. Existe alguma coisa errada comigo | .61 | | | | |
| 48. Odeio-me | .67 | | | | |
| Ameaça Social | | | | | |
| 2. Os outros vão pensar que sou estúpido(a) | | .62 | | | |
| 8. Estou preocupado (a) que os outros me gozem | | .74 | | | |
| 10. Os outros vão-se rir de mim | | .74 | | | |
| 17. Vou parecer ridículo (a) | | .74 | | | |
| 23. As pessoas pensam coisas más sobre mim | | .48 | | | |
| 26. Tenho receio do que os outros vão pensar de mim | | .72 | | | |
| 31. Pareço um(a) idiota | | .59 | | | |
| 36. Os outros gozam comigo | | .65 | | | |
| 39. Todos estão a olhar para mim | | .45 | | | |
| 41. Tenho medo de fazer figuras tristes | | .61 | | | |
| Pensamentos Positivos | | | | | |
| 1. Eu aprecio a vida | | | .62 | | |
| 3. Eu sei que tudo o que faça vai correr bem | | | .56 | | |
| 11. Eu não desisto | | | .52 | | |
| 19. Os outros compreendem-me | | | .67 | | |
| 21. Só me vão acontecer coisas boas | | | .67 | | |
| 28. Sinto-me bem comigo próprio | | | .72 | | |
| 32. O meu futuro parece brilhante | | | .63 | | |
| 37. Tudo vai correr bem | | | .70 | | |
| 40. Os jovens da minha idade gostam de mim | | | .64 | | |
| 45. Sinto-me bem | | | .62 | | |
| Hostilidade | | | | | |
| 4. Tenho o direito de me vingar de quem merece | | | | .79 | |
| 7. Os outros são estúpidos | | | | .42 | |
| 24. Se alguém me magoar, também tenho o direito de o/a magoar | | | | .75 | |
| 27. Algumas pessoas têm o que merecem | | | | .40 | |
| 44. As pessoas tentam sempre meter-me em sarilhos | | | | .53 | |
| 50. As pessoas más merecem ser castigadas | | | | .65 | |
| Ameaça Física | | | | | |
| 6. Eu vou ter um acidente | | | | | .49 |
| 15. A minha mãe ou o meu pai vão-se magoar | | | | | .41 |
| 30. Alguma coisa de terrível vai acontecer | .42 | | | | .57 |
| 42. Tenho medo que alguém possa morrer | | | | | .58 |
| 49. Vai acontecer alguma coisa a alguém de quem eu gosto | | | | | .75 |

2.1.2. Análise Descritiva, Consistência Interna e Intercorrelações do CATS-N/P

A análise descritiva, a consistência interna e as intercorrelações do CATS-N/P podem ser identificadas na Tabela 3. A consistência interna do instrumento foi analisada através do valor de *alfa* de Cronbach. As suas subescalas evidenciaram uma consistência interna excelente para a *Visão Negativa de Si* ($\alpha = .90$), boa para a *Ameaça Social* ($\alpha = .88$) e para os *Pensamentos Positivos* ($\alpha = .85$), razoável para a *Hostilidade* ($\alpha = .74$) e fraca para a *Ameaça Física* ($\alpha = .67$)¹.

A correlação entre as subescalas foi estatisticamente significativa à exceção da subescala de *Pensamentos Positivos* e de *Ameaça Física*. A subescala *Visão Negativa de Si* correlacionou-se de forma elevada e positiva com a subescala de *Ameaça Social* e de *Ameaça Física*. A sua correlação com a subescala de *Hostilidade* foi positiva mas fraca. Correlacionou-se ainda, de forma negativa e moderada com a subescala de *Pensamentos Positivos*.

A subescala de *Ameaça Social* correlacionou-se de forma negativa e fraca com a subescala de *Pensamentos Positivos*, de forma positiva e fraca com a subescala de *Hostilidade* e de forma positiva e moderada com a subescala de *Ameaça Física*.

A subescala de *Pensamentos Positivos* e a subescala de *Hostilidade* correlacionaram-se de forma fraca e positiva. Verificando-se o mesmo entre a subescala de *Hostilidade* e a subescala de *Ameaça Física*.

Tabela 3

Média, Desvio-padrão, Consistência Interna e Correlações das subescalas do CATS-N/P (N = 369)

| | <i>M</i> | <i>DP</i> | Visão Negativa de Si ($\alpha = .90$) | Ameaça Social ($\alpha = .88$) | Pensamentos Positivos ($\alpha = .85$) | Hostilidade ($\alpha = .74$) | Ameaça Física ($\alpha = .67$) |
|-----------------------|----------|-----------|--|--|--|-----------------------------------|--|
| Visão Negativa de Si | .87 | .68 | | .62* | -.32* | .23* | .52* |
| Ameaça Social | 1.02 | .70 | | | -.23* | .22* | .37* |
| Pensamentos Positivos | 2.09 | .77 | | | | .28* | -.08 |
| Hostilidade | 1.38 | .78 | | | | | .20* |
| Ameaça Física | .83 | .71 | | | | | |

* $p < .01$

¹ Classificação segundo os critérios de Hill & Hill (2002).

2.2. Avaliação das Qualidades Psicométricas do *SDQ-Autorrelato*

2.2.1. Estrutura Fatorial do *SDQ - Autorrelato*

Os resultados obtidos no teste de *Kaiser-Meyer-Olkin* ($KMO = .76$) e no teste da Esfericidade de *Bartlett's* ($p < .001$) apoiaram o estudo fatorial do instrumento (Hill & Hill, 2002; Maroco, 2010).

A estrutura fatorial do *SDQ-Autorrelato* foi estudada através da análise fatorial exploratória com rotação ortogonal (*Varimax*). Foi utilizada a regra de Kaiser e o teste de “Scree” como critérios de exclusão. A solução encontrada de sete fatores explicou 52.9 % da variância total. A solução de sete fatores foi contraditória à estrutura original, o que justificou uma análise fatorial determinando à partida uma estrutura com cinco fatores, que foi explicativa de 44.3 % da variância.

A Tabela 4 remete para a estrutura fatorial do *SDQ- Autorrelato* obtida no presente estudo. Os itens que pertenciam às escalas de *Problemas de Relacionamento com os Colegas* e de *Problemas de Comportamento* não se agruparam nas respetivas escalas. Quanto aos itens da escala de *Comportamento Pró-social*, estes agruparam-se à exceção do item número 17. A escala de *Sintomas Emocionais* integrou na sua estrutura o item 6 (“Estou quase sempre sozinho, jogo sozinho. Sou reservado”) e o 23 (“Dou-me melhor com adultos do que com os da minha idade”) da escala de *Problemas de Relacionamento com os Colegas*. A escala de *Hiperatividade* não se agrupou na sua totalidade. Os seus itens deram origem a dois fatores: o primeiro composto pelo item 2 (“Sou irrequieto(a), não consigo ficar quieto(a) muito tempo”) e pelo item 10 (“Não sossego, estou sempre a mexer as pernas ou as mãos”), tendo sido removido por não ser significativo; o segundo fator foi constituído pelos itens 15, 21 e 25 que se relacionaram com os itens 5 e 7 da escala de *Problemas de Comportamento*, originando um fator designado por *Problemas de Atenção e Impulsividade*.

Os itens 12, 18 e 22 da escala de *Problemas de Comportamento*, 19 da escala de *Problemas de Relacionamento com os Colegas* e 17 da escala de *Comportamento Pró-social* formaram um só fator. A análise do seu conteúdo em concordância com a correlação item-total demonstrou a significância da exclusão do item 17 da escala de *Comportamento Pró-social*. Mesmo assim, a consistência interna não foi aceitável segundo os critérios estatísticos ($\alpha = .46$) o que levou à exclusão do fator mencionado.

É de salientar ainda que, o item 8 (“Preocupo-me muito”) saturou em duas escalas, tendo sido removido. Os itens 11 (“Tenho pelo menos um bom amigo/uma boa amiga”) e 14 (“Os meus colegas geralmente gostam de mim”) foram igualmente removidos por apresentarem níveis de saturação inferiores a .40.

Em suma, 10 itens foram removidos da sua estrutura (item 2, 8, 10, 11, 12, 14, 17, 18, 19 e 22). Neste estudo, o *SDQ-Autorrelato* foi constituído apenas por três dimensões: *Sintomas Emocionais* (6 itens - 3, 6, 13, 16, 23 e 24), *Comportamento Pró-social* (4 itens - 1, 4, 9 e 20) e *Problemas de Atenção e Impulsividade* (5 itens - 5, 7, 15, 21 e 25).

Tabela 4

Estrutura Fatorial do SDQ-Autorrelato

| | ESCALAS | | |
|---|---------------------|--------------------------|--------------------------------------|
| | Sintomas Emocionais | Comportamento Pró-social | Problemas de Atenção e Impulsividade |
| Sintomas Emocionais | | | |
| 3. Tenho muitas dores de cabeça, dores de barriga ou vômitos | .46 | | |
| 6. Estou quase sempre sozinho, jogo sozinho. Sou reservado | .62 | | |
| 13. Ando muitas vezes triste, desanimado ou choroso | .70 | | |
| 16. Fico nervoso em situações novas. Facilmente fico inseguro | .64 | | |
| 23. Dou-me melhor com adultos do que com os da minha idade | .46 | | |
| 24. Tenho muitos medos, assusto-me facilmente | .65 | | |
| Comportamento Pró-social | | | |
| 1. Tento ser simpático com outras pessoas, preocupo-me com o que sentem | | .68 | |
| 4. Gosto de partilhar com os outros (comida, jogos, esferográficas, etc...) | | .54 | |
| 9. Gosto de ajudar se alguém está magoado, aborrecido ou doente | | .79 | |
| 20. Gosto de ajudar os outros (pais, professores ou outros jovens) | | .59 | |
| Problemas de Atenção e Impulsividade | | | |
| 5. Irrito-me e perco a cabeça muitas vezes | | | .45 |
| 7. Normalmente faço o que me mandam | | | .55 |
| 15. Estou sempre distraído(a). Tenho dificuldades em me concentrar | | | .55 |
| 21. Penso nas coisas antes de as fazer | | | .64 |
| 25. Geralmente acabo o que começo. Tenho uma boa atenção | | | .77 |

2.2.2. Análise Descritiva, Consistência Interna e Intercorrelações do *SDQ-Autorrelato*

A análise descritiva, a consistência interna e as intercorrelações do *SDQ-Autorrelato* encontram-se representadas na Tabela 5. A consistência interna do instrumento foi analisada através do *alfa* de Cronbach para as suas subescalas. A consistência interna da subescala de *Sintomas Emocionais* ($\alpha = .66$), de *Comportamento Pró-social* ($\alpha = .65$) e de *Problemas de Atenção/Impulsividade* ($\alpha = .62$) demonstraram um nível fraco de precisão, mas aceitável para a sua utilização.

Todas as escalas se correlacionaram entre si, à exceção da escala de *Sintomas Emocionais* com a escala de *Comportamento Pró-social*. A escala de *Sintomas Emocionais* correlacionou-se de forma positiva e fraca com a escala de *Problema de Atenção e Impulsividade*. A escala de *Comportamento Pró-social* e a escala de *Problemas de Atenção e Impulsividade* correlacionaram-se de forma fraca e negativa.

Tabela 5

Média, Desvio-padrão, Consistência Interna e Correlações do SDQ-Autorrelato (N = 408)

| | <i>M</i> | <i>DP</i> | Sintomas Emocionais ($\alpha = .66$) | Comportamento de Pró-social ($\alpha = .65$) | Problemas de Atenção e Impulsividade ($\alpha = .62$) |
|--------------------------------------|----------|-----------|---|---|--|
| Sintomas Emocionais | .60 | .45 | | .06 | .11* |
| Comportamento de Pró-social | 1.28 | .30 | | | -.23** |
| Problemas de Atenção e Impulsividade | .82 | .42 | | | |

* $p < .05$, ** $p < .01$;

2.3. Avaliação das Qualidades Psicométricas do *SDQ-Pais*

2.3.1. Estrutura Fatorial do *SDQ-Pais*

Os resultados obtidos no teste de *Kaiser-Meyer-Olkin* ($KMO = .82$) e no teste da Esfericidade de *Bartlett* ($p < .001$) apoiam a análise fatorial (Hill & Hill, 2002; Maroco, 2010).

A estrutura fatorial do *SDQ-Pais* foi estudada através da análise fatorial exploratória com rotação ortogonal (*Varimax*). A dimensão da amostra e o número de itens explicaram a utilização da regra de Kaiser e do teste de “Scree” como critérios de exclusão (Hill & Hill, 2002).

A solução encontrada de sete fatores explicou 58 % da variância total. A solução de sete fatores foi contraditória à estrutura original, o que justificou uma análise fatorial determinando à partida uma estrutura com cinco fatores, que foi explicativa de 49 % da variância.

A Tabela 6 remete para a estrutura fatorial do *SDQ-Pais* obtida no presente estudo. O item 5 (“Enerva-se muito facilmente e faz muitas birras”) da escala de *Problemas de Comportamento* agrupou-se com os itens da escala de *Hiperatividade*, designando-se escala de *Problemas de Comportamento e Hiperatividade*. A escala de *Comportamento Pró-social* agrupou-se como esperado, contudo, o item 22 (“Rouba em casa, na escola, ou em outros sítios) saturou negativamente no presente fator, tendo sido excluído pelo critério do aumento do valor de *alfa* de Cronbach. A escala de *Sintomas Emocionais* integrou todos os itens originais e o item 18 (“Enerva-se muito facilmente e faz muitas birras”) da escala de *Problemas de Comportamento*. O seu conteúdo teoricamente interpretável, o nível de saturação e o valor de *alfa* total justificaram a sua continuidade na presente escala. O item número 19 (“As outras crianças metem-se com ele/a, ameaçam-no/a ou intimidam-no/a”) da escala de *Problemas de Relacionamento com os Pares* foi excluído por obter níveis de saturação inferiores a .40. É de salientar que, os restantes fatores encontrados foram excluídos por não apresentarem valores de *alfa* aceitáveis ($\alpha < .60$).

O instrumento foi constituído por três dimensões: *Problemas de Comportamento e Hiperatividade* (7 itens – 2, 7, 10, 15, 18, 21 e 25), *Comportamento Pró-social* (5 itens – 1, 4, 9, 17 e 20) e *Sintomas Emocionais* (6 itens - 3, 5, 8, 13, 16 e 24).

Tabela 6*Estrutura Fatorial do SDQ-Pais*

| | ESCALAS | | |
|---|---|-----------------------------|------------------------|
| | Problemas de Comportamento e Hiperatividade | Comportamento Pró-social | Sintomas Emocionais |
| Problemas de Comportamento e Hiperatividade | | | |
| 2. É irrequieto, muito mexido, nunca para quieto | .56 | | |
| 7. Obedece com facilidade, faz habitualmente o que os adultos lhe mandam | .54 | | |
| 10. Não sossega. Está sempre a mexer as pernas ou as mãos | .51 | | |
| 15. Distrai-se com facilidade, está sempre com a cabeça no ar | .80 | | |
| 18. Mentira frequentemente ou engana | .48 | | |
| 21. Pensa nas coisas antes de as fazer | .74 | | |
| 25. Geralmente acaba o que começa, tem uma boa atenção | .74 | | |
| Comportamento Pró-social | | | |
| 1. É sensível aos sentimentos dos outros | | .60 | |
| 4. Partilha facilmente com as outras crianças (guloseimas, brinquedos, lápis) | | .45 | |
| 9. Gosta de ajudar se alguém está magoado, aborrecido ou doente | | .74 | |
| 17. É simpático e amável com crianças mais pequenas | | .75 | |
| 20. Sempre pronto a ajudar os outros (pais, professores ou outras crianças) | | .55 | |
| Sintomas Emocionais | | | |
| 3. Queixa-se frequentemente de dores de cabeça, dores de barriga ou vômitos | | | .48 |
| 5. Enerva-se muito facilmente e faz muitas birras | .42 | | .54 |
| 8. Tem muitas preocupações, parece sempre preocupado | | | .56 |
| 13. Anda muitas vezes triste, desanimado ou choroso | | | .54 |
| 16. Em situações novas é receoso, muito agarrado e pouco seguro | | | .61 |
| 24. Tem muitos medos assusta-se com facilidade | | | .74 |

2.3.2. Análise Descritiva, Consistência Interna e Intercorrelações do *SDQ-Pais*

A análise descritiva, a consistência interna e as intercorrelações do *SDQ-Pais* estão descritas na Tabela 7. A consistência interna do instrumento foi analisada através do alfa de Cronbach para as suas subescalas. A escala de *Problemas de Comportamento e Hiperatividade* ($\alpha = .79$) e a escala de *Comportamento Pró-social* ($\alpha = .70$) apresentam uma consistência interna razoável. A escala de *Sintomas Emocionais* ($\alpha = .67$) apresentou uma consistência interna fraca.

Todas as escalas do instrumento correlacionaram-se de forma significativa. A escala de *Problemas de Comportamento e Hiperatividade* correlacionou-se de forma negativa e moderada com a escala de *Comportamento Pró-social* e de forma positiva e moderada com a escala de *Sintomas Emocionais*. A escala de *Sintomas Emocionais* e de *Comportamento Pró-social* correlacionaram-se de forma negativa e fraca.

Tabela 7

Média, Desvio-padrão, Consistência Interna e Intercorrelações do SDQ-Pais (N = 265)

| | <i>M</i> | <i>DP</i> | Problemas de Comportamento e Hiperatividade | Comportamento Pró-social | Sintomas Emocionais |
|---|----------|-----------|---|--------------------------|---------------------|
| Problemas de Comportamento e Hiperatividade | .69 | .46 | ($\alpha = .79$) | -.32* | .38* |
| Comportamento Pró-social | 1.71 | .34 | | ($\alpha = .70$) | -.17* |
| Sintomas Emocionais | .59 | .42 | | | ($\alpha = .67$) |

** $p < .01$

3. Análise das Relações entre as Variáveis

Apesar da estrutura fatorial dos instrumentos de medida de ajustamento psicológico (*SDQ-Autorrelato* e *SDQ-Pais*) não se ter verificado, os níveis de consistência interna permitiram a continuidade do estudo.

3.1. Análise entre a Autoavaliação e a Heteroavaliação do Ajustamento Psicológico

A análise das correlações, através do coeficiente de Pearson, entre o *SDQ-Autorrelato* (3 escalas) e o *SDQ-Pais* (3 escalas) permitiu o estudo da primeira hipótese.

A Tabela 8 demonstra a existência de correlações significativas entre a autoavaliação e a heteroavaliação.

Os *Sintomas Emocionais* identificados pelos adolescentes correlacionam-se de forma positiva e moderada com os *Sintomas Emocionais* identificados pelos cuidadores ($r = .43$). A autoavaliação do *Comportamento Pró-social* correlacionou-se de forma positiva e moderada com a heteroavaliação do *Comportamento Pró-social* ($r = .48$). Os *Problemas de Atenção e Impulsividade* identificados pelos adolescentes correlacionam-se de forma positiva e forte com os *Problemas de Comportamento e Hiperatividade* ($r = .51$) avaliados pelos cuidadores.

Tabela 8

Correlação entre as escalas do SDQ-Autorrelato e do SDQ-Pais (N = 260)

| SDQ-Autorrelato | SDQ-Pais | | |
|--------------------------------------|---|--------------------------|---------------------|
| | Problemas de Comportamento e Hiperatividade | Comportamento Pró-social | Sintomas Emocionais |
| Sintomas Emocionais | .01 | -.05 | .43** |
| Comportamento Pró-social | -.21** | .48** | -.11 |
| Problemas de Atenção e Impulsividade | .51** | -.21** | .28** |

** $p < .01$

3.2. Análise da Relação entre os Pensamentos Automáticos e a Avaliação do Ajustamento Psicológico

A análise das correlações, através do coeficiente de Pearson, entre o *CATS-N/P* (5 escalas), o *SDQ-Autorrelato* (3 escalas) e o *SDQ-Pais* (3 fatores) permitiu o estudo da segunda e da terceira hipótese.

A Tabela 9 demonstra a existência de correlações significativas entre os pensamentos automáticos e o ajustamento psicológico.

Na autoavaliação, a *Visão Negativa de Si* correlacionou-se de forma positiva e forte com os *Sintomas Emocionais* ($r = .50$) e de forma positiva e moderada com os *Problemas de Atenção e Impulsividade* ($r = .33$). A *Visão Negativa de Si* correlacionou-se, ainda, de forma positiva e fraca com os *Problemas de Comportamento e Hiperatividade* ($r = .20$) e de forma positiva e moderada com os *Sintomas Emocionais* ($r = .32$) identificados pelo cuidador.

Os pensamentos de *Ameaça Física* correlacionaram-se de forma positiva e fraca, com os *Sintomas Emocionais* tanto na autoavaliação ($r = .22$) como na heteroavaliação ($r = .13$).

Na autoavaliação, a *Hostilidade* correlacionou-se de forma fraca e negativa com o *Comportamento Pró-social* ($r = -.19$) e com os *Problemas de Atenção e Impulsividade* ($r = .19$). Os pensamentos de *Hostilidade* identificados pelo jovem correlacionaram-se ainda, de forma positiva e fraca com os *Problemas de Comportamento e Hiperatividade* ($r = .20$) e de forma negativa e fraca com o *Comportamento Pró-social* ($r = -.17$) na heteroavaliação dos cuidadores.

A *Ameaça Social* correlacionou-se de forma positiva e moderada com os *Sintomas Emocionais* ($r = .41$) e de forma positiva e fraca com os *Problemas de Atenção e Impulsividade* ($r = .19$) na autoavaliação. Os pensamentos de *Ameaça Social* correlacionaram-se ainda, de forma positiva e fraca com os *Sintomas Emocionais* ($r = .18$) identificados na heteroavaliação.

Por último, os *Pensamentos Positivos* correlacionaram-se na autoavaliação de forma negativa e fraca com os *Sintomas Emocionais* ($r = -.29$) e com os *Problemas de Atenção e Impulsividade* ($r = -.21$) e de forma positiva e fraca com o *Comportamento Pró-social* ($r = .22$). Na heteroavaliação, os *Pensamentos Positivos* correlacionaram-se de forma positiva e fraca com o *Comportamento Pró-Social* ($r = .13$) e de forma negativa e fraca com os *Sintomas Emocionais* ($r = -.16$).

Tabela 9*Correlações entre o CATS-NP, SDQ-Autorrelato e SDQ-Pais*

| CATS-N/P | SDQ-Autorrelato | | | SDQ- Pais | | |
|-----------------------|---------------------|--------------------------|--------------------------------------|---|--------------------------|---------------------|
| | Sintomas Emocionais | Comportamento Pró-social | Problemas de Atenção e Impulsividade | Problemas de Comportamento e Hiperatividade | Comportamento Pró-social | Sintomas Emocionais |
| Visão Negativa de Si | .50** | -.07 | .33** | .20** | -.10 | .32** |
| Ameaça Física | .22** | .04 | .10 | .08 | .08 | .13* |
| Hostilidade | .10 | -.19** | .19** | .20** | -.17* | .04 |
| Ameaça Social | .41** | -.01 | .19** | .01 | -.02 | .18** |
| Pensamentos Positivos | -.29** | .22** | -.21** | -.08 | .13* | -.16* |

** $p < .01$; * $p < .05$

4. Análise Desenvolvimentista

4.1. Análise Desenvolvimentista do CATS-N/P

A comparação dos grupos etários e dos sexos, no conjunto de variáveis dependentes foi realizada através da análise de variância multivariada (MANOVA). A Tabela 10 enfatiza os resultados da MANOVA entre Grupo Etário (3 fatores) x Sexo (2 fatores) x Pensamentos Automáticos (5 fatores). Através da sua análise verificou-se um efeito discriminante do sexo nos pensamentos automáticos. Apesar de se ter verificado um efeito principal da variável grupo etário, na análise detalhada da sua influência nas variáveis dependentes observou-se que o grupo etário só tem efeito aquando da interação com a variável sexo (Tabela 11). Os efeitos da interação grupo etário x sexo apontam para a existência de funções desenvolvimentistas diferentes nos rapazes e nas raparigas. A *Visão Negativa de Si* ($F_{(1,319)} = 11.98, p < .000$), a *Ameaça Física* ($F_{(1,319)} = 4.55, p < .034$), a *Hostilidade* ($F_{(1,319)} = 18.13, p < .000$) e os *Pensamentos Positivos* ($F_{(1,319)} = 5.39, p < .021$), são importantes na discriminação dos dois sexos.

Tabela 10*Resultados da MANOVA para o CATS-N/P*

| Grupos | <i>A</i> | F | <i>P</i> |
|---------------------|----------|------|----------|
| Sexo | .90 | 8.40 | .000 |
| Grupo Etário | .94 | 2.15 | .019 |
| Sexo x Grupo Etário | .95 | 1.96 | .035 |

Tabela 11*Resultados dos F univariados do Sexo, Grupo Etário e Grupo Etário x Sexo nas Subescalas do CATS-N/P*

| Variáveis Independentes | Variáveis Dependentes | df | F | <i>P</i> |
|-------------------------|-----------------------|----|-------|----------|
| Sexo | Visão Negativa de Si | 1 | 11.98 | .001 |
| | Ameaça Física | 1 | 4.55 | .034 |
| | Hostilidade | 1 | 18.13 | .000 |
| | Ameaça Social | 1 | 2.12 | .146 |
| | Pensamentos Positivos | 1 | 5.39 | .021 |
| Grupo Etário | Visão Negativa de Si | 2 | 2.77 | .064 |
| | Ameaça Física | 2 | 1.63 | .197 |
| | Hostilidade | 2 | 1.23 | .293 |
| | Ameaça Social | 2 | .10 | .902 |
| | Pensamentos Positivos | 2 | .07 | .932 |
| Sexo x Grupo Etário | Visão Negativa de Si | 2 | 1.61 | .202 |
| | Ameaça Física | 2 | 4.02 | .019 |
| | Hostilidade | 2 | .72 | .486 |
| | Ameaça Social | 2 | 4.66 | .010 |
| | Pensamentos Positivos | 2 | 1.12 | .328 |

A Tabela 12 remete para as diferenças entre os sexos na subescala do *CATS-N/P*. Através da sua análise é perceptível que os indivíduos do sexo masculino apresentam

uma *Visão Negativa de Si* inferior aos indivíduos do sexo feminino ($M_{\text{Masculino}} = .75 < M_{\text{Feminino}} = .98, p < .001$). As raparigas apresentam igualmente níveis mais elevados de *Ameaça Física* quando comparadas com os rapazes ($M_{\text{Masculino}} = .76 < M_{\text{Feminino}} = .90, p < .034$). Quanto à *Hostilidade*, esta é mais elevada nos indivíduos do sexo masculino quando comparados com os indivíduos do sexo feminino ($M_{\text{Masculino}} = 1.57 < M_{\text{Feminino}} = 1.22, p < .000$). Os indivíduos do sexo masculino apresentam igualmente níveis médios mais elevados de *Pensamentos Positivos* quando comparados com os indivíduos do sexo feminino ($M_{\text{Masculino}} = 2.19 < M_{\text{Feminino}} = 2.00, p < .021$).

Tabela 12

Diferenças entre os Sexos nas Subescalas do CATS-N/P

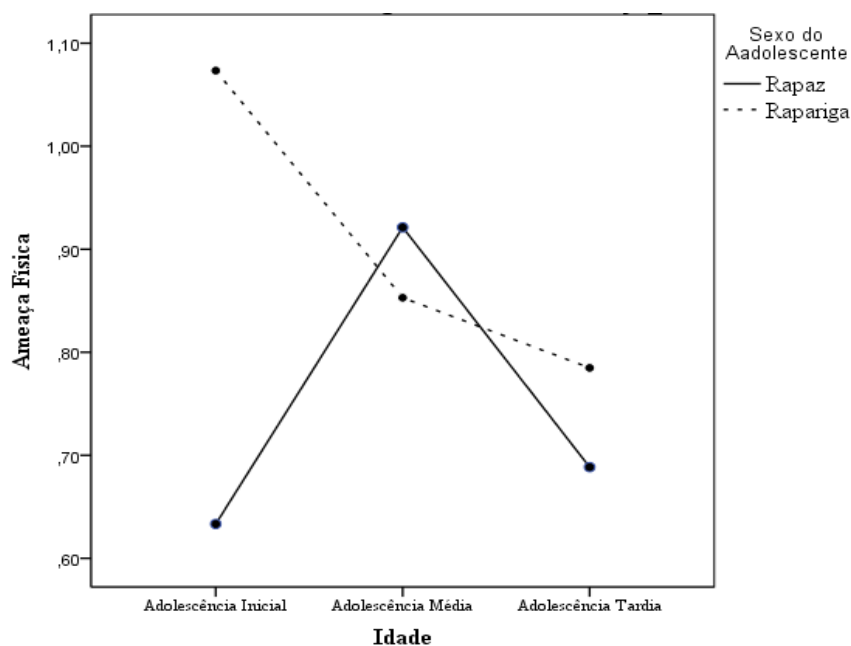
| | Masculino (n = 175) | | Feminino (n = 194) | | P |
|-----------------------|------------------------|-----|-----------------------|-----|------|
| | M | DP | M | DP | |
| Visão Negativa de Si | .75 | .57 | .98 | .74 | .001 |
| Ameaça Física | .76 | .70 | .90 | .71 | .034 |
| Hostilidade | 1.57 | .80 | 1.22 | .71 | .000 |
| Pensamentos Positivos | 2.19 | .75 | 2.00 | .78 | .021 |

A *Ameaça Física* ($F_{(2,319)} = 4.02, p < .019$) e a *Ameaça Social* ($F_{(2,319)} = 4.66, p < .010$) são as subescalas que discriminam os dois sexos em função do grupo etário. Através da análise do Gráfico 1 pode-se verificar que *Ameaça Física* é mais elevada nos indivíduos do sexo feminino na adolescência inicial ($M = 1.07$), diminuindo de forma acentuada até à adolescência média ($M = .85$) e de forma mais linear até à adolescência final ($M = .78$). Nos indivíduos do sexo masculino verifica-se um amento acentuado da *Ameaça Física* da adolescência inicial ($M = .63$), até ao período da adolescência média ($M = .92$) e um decréscimo significativo até à adolescência final ($M = .69$).

Deste modo, as diferenças entre os indivíduos do sexo masculino e feminino são, de forma geral, mais acentuadas no nível etário inferior (da adolescência inicial até à adolescência média).

Gráfico 1

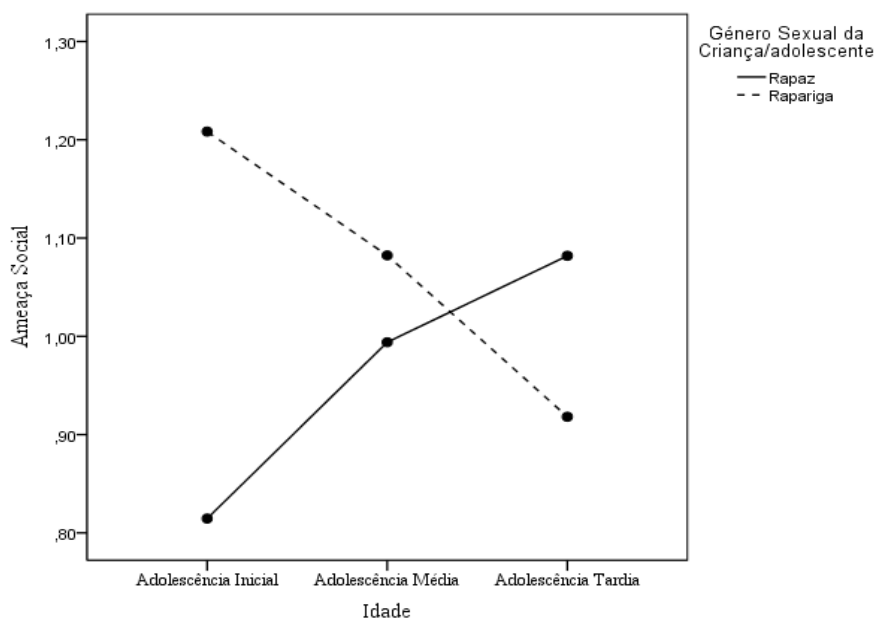
Interação Sexo x Grupo Etário na Subescala de Ameaça Física



Através da análise do Gráfico 2 pode-se verificar que na adolescência inicial ($M = 1.21$) a *Ameaça Social* é mais elevada nos indivíduos do sexo feminino, no entanto, os valores médios tendem a diminuir ao longo do desenvolvimento, adolescência média ($M = 1.08$) e tardia ($M = .92$). Nos indivíduos do sexo masculino verifica-se o inverso, neste sentido, a *Ameaça Social* é menor na adolescência inicial ($M = .81$) e tende a aumentar em função da idade, adolescência média ($M = .99$) e tardia ($M = 1.08$)

Gráfico 2

Interação Sexo x Grupo Etário na Subescala de Ameaça Social



4.2. Análise Desenvolvimentista do SDQ-Autorrelato

A comparação dos grupos etários e dos sexos, no conjunto de variáveis dependentes foi realizada através da análise de variância multivariada (MANOVA). A Tabela 13 enfatiza os resultados da MANOVA entre Sexo (2 fatores) x Grupo Etário (3 fatores) x SDQ-Autorrelato (3 fatores). Através da sua análise pode-se verificar que os efeitos da interação sexo x grupo etário não são estatisticamente significativos na discriminação do ajustamento psicológico. Neste sentido, verifica-se a existência de relações independentes do sexo ($\lambda = .91$, $p = .000$) e do grupo etário ($\lambda = .96$, $p = .020$) no ajustamento psicológico.

Tabela 13

Resultados da MANOVA para o SDQ-Autorrelato

| Grupos | Λ | F | P |
|---------------------|-----------|-------|------|
| Sexo | .91 | 13.53 | .000 |
| Grupo Etário | .96 | 2.52 | .020 |
| Sexo x Grupo Etário | 9.79 | 1.44 | .196 |

Tabela 14

Resultados dos F univariados do Sexo, Grupo Etário e Grupo Etário x Sexo

| Variáveis Independentes | Variáveis Dependentes | df | F | Sig |
|-------------------------|--------------------------------------|----|-------|------|
| Sexo | Sintomas Emocionais | 1 | 19.21 | .000 |
| | Comportamento Pró-social | 1 | 21.82 | .000 |
| | Problemas de Atenção e Impulsividade | 1 | 1.18 | .277 |
| Grupo Etário | Sintomas Emocionais | 2 | 4.26 | .015 |
| | Comportamento Pró-social | 2 | 2.16 | .117 |
| | Problemas de Atenção e Impulsividade | 2 | 1.31 | .271 |

A tabela 14 permite a identificação da variável sexo como tendo um efeito discriminante na escala de *Sintomas Emocionais* ($F_{(1,408)} = 19.21$, $p < .000$) e na escala

de *Comportamento Pró-social* ($F_{(1,408)} = 21.82, p < .000$). Através da sua análise pode-se observar ainda que, o grupo etário tem um efeito principal na subescala de *Sintomas Emocionais* ($F_{(2,408)} = 4.26, p < .015$). A Tabela 15 representa as diferenças entre os sexos nas escalas do *SDQ-Autorrelato*. Através da sua análise é perceptível que, os indivíduos do sexo masculino apresentam um número menor de *Sintomas Emocionais* quando comparados com os indivíduos do sexo feminino ($M_{\text{Masculino}} = .50 < M_{\text{Feminino}} = .69, p < .000$). Os indivíduos do sexo feminino apresentam, por sua vez, valores médios superiores de *Comportamento Pró-Sociais* quando comparadas com os indivíduos do sexo masculino ($M_{\text{Masculino}} = 1.21 < M_{\text{Feminino}} = 1.35, p < .000$).

Tabela 15

Diferenças entre os Sexos nas Escalas do SDQ-Autorrelato

| | Masculino (n = 201) | | Feminino (n = 207) | | P |
|--------------------------|------------------------|-----|-----------------------|-----|------|
| | M | DP | M | DP | |
| Sintomas Emocionais | .50 | .42 | .69 | .46 | .000 |
| Comportamento Pró-social | 1.21 | .30 | 1.35 | .27 | .000 |

Ao nível do Grupo etário e através do teste das múltiplas comparações de *Scheffé* verifica-se uma diferença significativa na escala de *Sintomas Emocionais* entre a adolescência inicial e a adolescência tardia. Os adolescentes mais novos autoavaliam-se como tendo um menor número de *Sintomas Emocionais* ($M = .52; p = .022$) quando comparados com os adolescentes mais velhos ($M = .68; p = .022$).

4.3. Análise Desenvolvimentista do SDQ-Pais

A comparação dos grupos etários e dos sexos, no conjunto de variáveis dependentes foi realizada através da análise de variância multivariada (MANOVA). A Tabela 16 enfatiza os resultados da MANOVA entre Sexo (2 fatores) x Grupo Etário (3 fatores) x SDQ-Pais (3 fatores). Através da sua análise pode-se verificar que os efeitos da interação sexo x grupo etário não são discriminativos na heteroavaliação do ajustamento psicológico. Verifica-se igualmente que, o grupo etário não tem um valor principal

sobre as variáveis dependentes, existindo somente, uma relação independente entre o sexo e a heteroavaliação do ajustamento psicológico.

Tabela 16

Resultados da MANOVA para o SDQ-Pais

| Grupos | Λ | F | P |
|---------------------|-----------|------|------|
| Grupo Etário | .96 | 1.77 | .104 |
| Sexo | .93 | 6.80 | .000 |
| Grupo Etário x Sexo | .98 | .68 | .666 |

A escala de *Problemas de Comportamento e Hiperatividade* ($F_{(1, 265)} = 8.09, p < .005$) e a escala de *Comportamento Pró-social* ($F_{(1, 265)} = 7.32, p < .007$) são importantes na discriminação dos dois sexos. A Tabela 17 remete para as diferenças entre os sexos. Através da sua análise é perceptível que os indivíduos do sexo masculino são avaliados pelos cuidadores como tendo um maior número *Problemas de Comportamento e Hiperatividade* quando comparados com os indivíduos do sexo feminino ($M_{\text{Masculino}} = .75 > M_{\text{Feminino}} = .61, p < .005$). Contrariamente, o *Comportamento Pró-social* é identificado pelos cuidadores como sendo em média mais elevado nos indivíduos do sexo feminino quando comparados com os indivíduos do sexo masculino ($M_{\text{Masculino}} = 1.63 < M_{\text{Feminino}} = 1.77, p < .007$).

Tabela 17

Diferenças entre os Sexos nas Escalas do SDQ-Pais

| | Masculino (n = 125) | | Feminino (n = 140) | | P |
|---|------------------------|-----|-----------------------|-----|------|
| | M | DP | M | DP | |
| Problemas de Comportamento e Hiperatividade | .75 | .44 | .61 | .47 | .005 |
| Comportamento Pró-social | 1.63 | .39 | 1.77 | .28 | .007 |

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

1. Objetivos Gerais

A presente investigação teve como objetivos gerais: (1) a tradução, a adaptação e o estudo psicométrico de um instrumento de medida de pensamentos automáticos negativos e positivos; e (2) a avaliação das propriedades psicométricas de um questionário de ajustamento psicológico para múltiplos informantes. Deste modo, e considerando os objetivos gerais pretendia-se aumentar o conhecimento acerca dos instrumentos de medida de forma a proporcionar uma melhoria nas condições da avaliação psicológica e conseqüentemente, na psicoterapia com a população adolescente.

1.1. Estudo Psicométrico do *CATS-N/P*

A estrutura fatorial do *CATS-N/P* encontrada na versão traduzida, *Ameaça Social*, *Pensamentos Positivos*, *Ameaça Física*, *Hostilidade* e *Visão Negativa de Si*, foi parcialmente concordante com a estrutura fatorial originalmente proposta por Hogendoorn e colaboradores (2010). Como conclusão do primeiro objetivo e de forma global, pode-se afirmar que, o *CATS-N/P* demonstrou ser um instrumento promissor na avaliação das cognições para a população portuguesa e especificamente para a população adolescente.

Foi possível verificar que, a subescala de *Ameaça Social* manteve integralmente a sua estrutura. O item 18 da subescala de *Hostilidade* obteve peso fatorial na subescala de *Pensamentos Positivos*, o que não é de todo incoerente com as próprias características do item. O seu conteúdo ambíguo (“Não vou deixar que ninguém se meta comigo”) pode ser interpretado como uma afirmação hostil ou como uma afirmação assertiva de salvaguarda dos direitos próprios. Ainda assim, o aumento da consistência interna justificou a sua remoção.

Os itens 9, 12, 20, 25 e 46 da subescala da *Ameaça Física* agruparam-se com a subescala de *Fracasso*, dando origem a uma nova subescala que se designou *Visão*

Negativa de Si. Foi interessante perceber que, os pensamentos de ameaça física autodirecionados (e.g., “Tenho medo de perder o controlo” ou “Existe alguma coisa de errado comigo”) se associaram com os pensamentos de fracasso e de desvalorização pessoal (e.g., “Já nada resulta comigo” ou “Sou um falhado”).

Segundo a hipótese da especificidade do conteúdo, a ansiedade e a depressão são diferenciadas pelo conteúdo cognitivo. Enquanto, a ansiedade está relacionada com um estilo de funcionamento de ameaça, de perigo e de incerteza (Rheingold et al., 2003), a depressão caracteriza-se por autojulgamentos de inutilidade, de incompetência e de fracasso pessoal (Greenberg & Beck, 1989; Clark, Beck, & Stewart, 1990).

Neste sentido e considerando o *CATS-N/P* como um instrumento útil na avaliação das cognições específicas, a associação entre os itens da subescala de *Ameaça Física* e os itens da subescala de *Fracasso* não poderia ser uma questão irrelevante. A presente constatação pode representar que no futuro se olhe de forma atenta para a subescala de *Ameaça Física*, tendo como intencionalidade a identificação de benefícios resultantes de uma possível reestruturação. A subescala de *Fracasso*, atualmente designada por *Visão Negativa de Si*, melhorou as suas propriedades aquando a junção dos itens da subescala de *Ameaça Física* (Hogendoorn et al., 2012).

Os itens 13, 34 e 47 não saturaram na subescala de *Hostilidade*, escala correspondente, nem em qualquer outra. Relativamente ao item 13 (“A maioria das pessoas está contra mim”) e ao item 34 (“Culpam-me sempre por coisas das quais não tenho culpa”) pode-se verificar que, o seu conteúdo poderá estar associado a pensamentos de vitimização que poderão não ser representativos da população do estudo, visto, não se tratar de amostra clínica. Por outro lado, a rejeição estatística do item 47 (“Algumas pessoas são más”) poderá ter estado relacionada com questões inerentes à sua tradução. O conteúdo concreto do item aliado aos fatores de desejabilidade social poderá ter constituído uma das razões para a sua rejeição.

A estrutura fatorial do *CATS-N/P* no presente estudo sofreu algumas alterações, ainda assim, demonstrou uma consistência interna excelente para a *Visão Negativa de Si*, boa para as subescalas de *Ameaça Social* e de *Pensamentos Positivos*, razoável para a subescala de *Hostilidade* e fraca para a subescala de *Ameaça Física*. É de salientar que, Hogendoorn e colaboradores (2010) demonstram níveis mais elevados de consistência interna para as duas últimas subescalas, o que obriga a um maior cuidado interpretativo.

1.2. Estudo Psicométrico do *SDQ*

Relativamente ao segundo objetivo, o estudo psicométrico do *SDQ* (*SDQ-Autorrelato* e *SDQ-Pais*), pretendia-se perceber se o modelo proposto por Goodman e colaboradores (1998) de cinco dimensões, quatro referentes às dificuldades (sintomas emocionais, problemas de comportamento, hiperatividade e problemas de relacionamento com os colegas) e uma às capacidades (comportamento pró-social) poderia ser efetivamente generalizado para a população portuguesa de adolescentes e de cuidadores.

Os resultados encontrados no presente estudo, com recurso a uma análise fatorial exploratória, seguida de um estudo detalhado da contribuição dos itens nos diversos fatores, revelaram diferenças significativas na estrutura fatorial. Desta forma, o instrumento não demonstrou ser uma medida eficaz na avaliação do ajustamento psicológico, no que se refere ao conjunto de dimensões idealmente apresentadas. Não obstante, evidenciou ser útil na avaliação das capacidades e dos problemas de externalização e de internalização, aquando a avaliação de múltiplos informantes (Goodman, et al, 1998).

No *SDQ-Autorrelato*, a análise fatorial exploratória indicou que as escalas de *Problemas de Comportamento*, de *Problemas de Relacionamento com os Colegas* e de *Hiperatividade* não foram consistentes na sua estrutura, verificando-se uma distribuição dos seus itens pelas várias escalas.

O item 5 (“Irrito-me e perco a cabeça muitas vezes”) e 7 (“Normalmente faço o que me mandam”) da escala de *Problemas de Comportamento* agruparam-se com a maioria dos itens da escala de *Hiperatividade*, dando origem a um novo fator que se designou por *Problemas de Atenção e Impulsividade*. A associação entre as escalas mencionadas pode constituir uma dificuldade inerente ao instrumento, no que se refere à sua capacidade para avaliar perturbações relacionadas quer clinicamente quer socialmente (Percy, McCrystal, & Higgins, 2008).

O item 6 (“Estou quase sempre sozinho, jogo sozinho. Sou reservado”) e 23 (“Dou-me melhor com adultos do que com os da minha idade”) da escala de *Problemas de Relacionamento com os Colegas* agruparam-se com a escala de *Sintomas Emocionais* (e.g. “Fico nervoso em situações novas. Facilmente fico inseguro”), o que não é de todo incoerente com a revisão teórica e com a investigação empírica (van Looij-Jansen, Goedhart, Wilde, & Treffers, 2011).

A semelhança existente entre as versões do *SDQ* pode justificar a coerência entre as estruturas fatoriais encontradas. Contudo, a escala de *Hiperatividade* demonstrou uma maior estabilidade no *SDQ-Pais* quando a comparação com o *SDQ-Autorrelato*. O presente fator poderá estar associado a uma maior capacidade dos pais para avaliarem as perturbações de externalização (Sourander et al., 2001).

Neste sentido, a estrutura fatorial do *SDQ-Pais* foi composta por três fatores, sendo estes, *Problemas de Comportamento e Hiperatividade*, *Comportamento Pró-social* e *Sintomas Emocionais*. O *SDQ-Autorrelato* foi constituído igualmente por três fatores, com designação idêntica, à exceção do primeiro que nesta versão foi denominado por *Problemas de Atenção e Impulsividade*. A constituição da presente escala pode ser justificada pelo contexto diário do adolescente e com as dificuldades com as quais se depara.

As consistências internas entre as duas versões foram igualmente semelhantes. As três escalas do *SDQ-Autorrelato* (escala de *Sintomas Emocionais*, escala de *Comportamento Pró-social* e escala de *Problemas de Atenção e Impulsividade*) e uma escala do *SDQ-Pais* (escala de *Sintomas Emocionais*) demonstram uma consistência interna fraca, sendo que, as restantes escalas do *SDQ-Pais* (escala de *Problemas de Comportamento e Hiperatividade* e escala de *Comportamento Pró-social*) apresentaram uma consistência interna razoável. As alterações da estrutura fatorial do *SDQ* não permitiram a utilização da escala *Total das Dificuldades*, o que dificultou a comparação entre o ajustamento e o desajustamento psicológico.

Para Percy e colaboradores (2008), as limitações inerentes ao *SDQ* estão subjacentes a dois fatores principais. O primeiro está relacionado com a sua incapacidade para a diferenciação das perturbações de externalização (*Problemas de Comportamento e Hiperatividade*) e de internalização (*Problemas de Relacionamento com os Colegas* e *Sintomas Emocionais*). Um jovem que manifeste dificuldades de socialização com o grupo de pares poderá ter igualmente dificuldades emocionais que são indissociáveis do seu estilo de funcionamento. O segundo fator prende-se com a existência de escalas que carecem de um conteúdo unidimensional (a escala de *Hiperatividade* avalia a hiperatividade, a desatenção e a impulsividade) e com um número limitado de itens na sua avaliação. Segundo os autores, as características mencionadas são elucidativas das fracas consistências internas e das estruturas fatoriais contraditórias.

O *SDQ* tem sido um instrumento amplamente utilizado para a avaliação da saúde mental e dos problemas de comportamento de crianças e de adolescentes (Mellor & Stokes, 2007). A inclusão do comportamento pró-social é crucial para a compreensão do ajustamento/desajustamento psicológico. A presente dimensão deve ser incluída nos instrumentos de avaliação a fim de proporcionar uma perspectiva global do funcionamento do adolescente (Rothenberger & Woerner, 2004).

É de salientar que, o *SDQ* demonstrou limitações inerentes à sua estrutura fatorial e às suas consistências internas que condicionam indiscutivelmente as interpretações da presente investigação. Ainda assim, possibilitou a avaliação das dimensões de externalização (escala de *Problemas de Comportamento e Hiperatividade* e escala de *Problemas de Atenção e Impulsividade*), de internalização (escalas de *Sintomas Emocionais*) e de um conjunto de capacidades (escalas de *Comportamento Pró-social*) que são relevantes na concetualização do ajustamento psicológico. No presente estudo, o construto foi avaliado segundo a consideração do bem-estar psicológico (*Sintomas Emocionais*) e da competência social (*Problemas de Comportamento e Hiperatividade*; *Problemas de Atenção e Impulsividade*; e *Comportamento Pró-social*).

2. Objetivos Específicos

Na antecipação dos objetivos específicos: (1) estudo da coerência entre a autoavaliação e a heteroavaliação do ajustamento psicológico; (2) estudo da correlação entre os pensamentos automáticos e o ajustamento psicológico; e (3) análise desenvolvimentista das variáveis estudadas, é necessário lembrar que estes integram um estudo exploratório e que por isso é necessário, uma maior investigação antes de qualquer generalização para a população adolescente e para a prática clínica.

2.1. Estudo da Coerência entre Autoavaliação e a Heteroavaliação do Ajustamento Psicológico

O estudo correlacional entre o *SDQ-Autorrelato* e o *SDQ-Pais* contribuiu para o estudo da **primeira hipótese**, “*Não se espera encontrar relações fortes entre a*

autoavaliação do jovem e a heteroavaliação do cuidador no que se refere ao ajustamento psicológico”.

As conclusões encontradas no presente estudo parecem comprovar a hipótese, à exceção dos problemas de externalização. Um resultado interessante que nem sempre se verifica neste domínio da investigação (Achenbach, McConaughy, Howell, 1987) foi a relação robusta entre os problemas de atenção e impulsividade na autoavaliação do jovem e os problemas de comportamento e hiperatividade na heteroavaliação dos cuidadores.

Os resultados poderão ser elucidativos da fase desenvolvimentista da amostra. A adolescência pode ser caracterizada como um período de desenvolvimento cognitivo que possibilita a autoavaliação e a flexibilização de diferentes perspetivas (Mascolo & Margolis, 2004).

Neste sentido, a capacidade de abstração do jovem pode contribuir para uma autoavaliação crítica do seu estilo de funcionamento. A construção gradual da personalidade pode possibilitar a identificação realista das capacidades e das dificuldades sem que o valor próprio seja comprometido. Em suma, o adolescente não está focado nos aspetos concretos e consegue ter uma imagem integrada de si, que poderá permitir a autoavaliação crítica, dado que tem consciência das suas qualidades noutros domínios. Os diferentes papéis que são desempenhados nesta faixa etária possibilitam um espírito crítico que pode ser explicativo das conclusões obtidas (Erikson, 1963).

Uma explicação alternativa pode estar relacionada com os efeitos sociais que as perturbações de atenção e de impulsividade têm na vida do adolescente e na construção da sua autoimagem (Caprara, Barbaranelli & Pastorelli, 2001). O contexto escolar assume um papel relevante na vida do jovem e no seu desenvolvimento. A avaliação e as apreciações que são realizadas pelos contextos exteriores em situações de défices de atenção e de impulsividade podem promover ou reforçar a consciência das dificuldades. Deste modo, o feedback social poderá potenciar uma imagem consciente dos problemas acima mencionados.

2.2. Estudo Correlacional entre os Pensamentos Automáticos e o Ajustamento Psicológico

A fundamentação teórica permitiu o desenvolvimento da segunda e da terceira hipótese.

No que diz respeito à **segunda hipótese**, “*Uma frequência elevada de pensamentos automáticos adaptativos está associada a um maior número de comportamentos pró-sociais*”, pode-se afirmar que, esta parece ser confirmada pelos resultados. Foi possível verificar uma relação, ainda que fraca, entre os pensamentos positivos e o comportamento pró-social quer na autoavaliação do jovem quer na heteroavaliação do cuidador. Os resultados parecem confirmar a associação entre um estilo de pensamento positivo e a manifestação de comportamentos pró-sociais. É de ressaltar que, o termo manifestação foi utilizado propositadamente por se ter verificado uma coerência entre o juízo de valor do adolescente e a própria avaliação do cuidador.

O estilo de relação que se observou entre os pensamentos positivos e o comportamento pró-social poderá ser justificado pelo conjunto de itens que constituem a subescala de pensamentos positivos. O conteúdo direcionado excessivamente para a autorrealização e para a autoprojeção (“ Eu sei que tudo o que faça vai correr bem”, “Os outros compreendem-me” ou “ O meu futuro parece brilhante”) em consonância com a ausência de pensamentos positivos que estejam direcionadas para a interação social e para o bem-estar do outro podem constituir um fator elucidativo dos resultados.

As conclusões poderão ser igualmente compreendidas pela consideração das características intrínsecas à fase da adolescência. Estudos demonstraram que, nesta etapa desenvolvimentista poderá existir uma diminuição do pensamento pró-social (Eisenberg et al., 1991). As autoafirmações, os desejos pessoais e a autodescoberta são condições que caracterizam o egocentrismo vivenciado na adolescência e que podem ser elucidativas de uma menor preocupação social.

Ainda neste âmbito, foi possível verificar que, os *Pensamentos Positivos* estavam associados inversamente com os *Sintomas Emocionais* e com os *Problemas de Atenção e Impulsividade*. A presente relação poderá ser importante na compreensão integrada do comportamento. Estudos demonstram que, as habilidades pró-sociais estão associadas com uma maior capacidade para a codificação das pistas sociais (Dodge & Price, 1994) e com uma menor angústia na interação com os outros (Nelson & Crick, 1999, citado por Gifford-Smith & Rabiner, 2004). As conclusões encontradas parecem fundamentar a importância das respostas cognitivas e emocionais na manifestação do comportamento pró-social.

A **terceira hipótese**, “*Uma frequência elevada de pensamentos automáticos não adaptativos está associada a um maior número de problemas de comportamento e emocionais*”, é caracterizada por um conteúdo geral, no entanto, exige uma análise pormenorizada da *Visão Negativa de Si*, da *Ameaça Física*, da *Hostilidade* e da *Ameaça Social*. Neste sentido, os pensamentos não adaptativos devem-se correlacionar com os problemas de externalização, de internalização e com a diminuição do comportamento pró-social.

Relativamente à *Visão Negativa de Si*, verificou-se que esta se correlacionou com os *Sintomas Emocionais* e com os problemas de externalização (*Problemas de Atenção e Impulsividade* e *Problemas de Comportamento e Hiperatividade*) tanto na autoavaliação como na heteroavaliação. Os resultados encontrados podem ser interpretados de duas formas diferentes de acordo com as correlações apresentadas.

A correlação entre a *Visão Negativa de Si* e os *Sintomas Emocionais* pode ser explicada pela revisão de literatura que indica que a autoestima percebida e o estilo atribucional são condições mediadoras entre os eventos negativos e a desesperança (Garber & Flynn, 2001). Um adolescente que tenha uma visão negativa de si (“Sou culpado pelas coisas terem corrido mal”; “Nunca serei tão bom/boa como os outros”; “Nunca irei ultrapassar os meus problemas”) terá certamente uma baixa autoestima que influencia indiscutivelmente as suas respostas emocionais e os seus comportamentos (“Estou quase sempre sozinho, jogo sozinho. Sou reservado” ou “Fico nervoso em situações novas. Facilmente fico inseguro”). Os comportamentos inerentes a estes pensamentos podem explicar a identificação dos problemas de internalização por parte dos cuidadores.

A relação entre os problemas de externalização e a *Visão Negativa de Si* poderá ser compreendida noutra perspetiva. A literatura refere que, as crianças com défice de atenção ou problemas de comportamento apresentam frequentemente reações de raiva, são insistentes nos seus desejos e são geralmente rejeitados pelos seus pares (Gresham, Elliott & Kettler, 2010). O feedback social poderá explicar a relação entre os problemas de externalização e o reforço da visão negativa do adolescente (Caprara & Zimbardo, 1996).

No que se refere aos pensamentos de *Ameaça Física*, estes relacionaram-se com os *Sintomas Emocionais* na autoavaliação e na heteroavaliação o que é indicativo de desajustamento psicológico. A relação encontrada foi interessante no âmbito do estudo e

uma vez mais aludiu para a possibilidade das cognições terem um papel relevante nas respostas emocionais e comportamentais (Gómez-Maquet, 2007; Lam & Cheng, 1998).

A dimensão de Ameaça Física estava relacionada com os pensamentos de preocupação em relação à família e ao futuro. Posto isto e considerando que, os pensamentos automáticos medeiam as emoções e o comportamento, é perceptível que os sintomas emocionais tenham sido identificados na autoavaliação e na heteroavaliação. Neste sentido, os adolescentes que possuem pensamentos de ameaça física podem expressar uma maior ansiedade e um conjunto de comportamentos que podem ser facilmente interpretadas pelo cuidador. Neste sentido, a heteroavaliação indicou uma relação entre as cognições e as respostas comportamentais do jovem.

Quanto aos pensamentos de *Hostilidade*, estes, correlacionaram-se com os *Problemas de Atenção e Impulsividade* na autoavaliação do jovem e com os *Problemas de Comportamento e Hiperatividade* na heteroavaliação realizada pelo cuidador. As evidências reportam para os fundamentos da teoria cognitiva e do processamento de informação.

É de salientar que, os pensamentos de hostilidade podem surgir em situações ameaçadoras ou ambíguas e são responsáveis pela redução dos recursos atencionais que comprometem a resolução de problemas (Dodge & Somberg, 1987). Os resultados parecem estar na mesma direção da teoria do processamento de informação. A relação entre os pensamentos de hostilidade e a autoavaliação dos problemas de atenção e impulsividade pode refletir a consciência de um estilo impulsivo de funcionamento que parece ser comprovado pela avaliação dos cuidadores.

Por último, foi possível verificar que, os pensamentos automáticos de *Ameaça Social* se correlacionaram com os Sintomas Emocionais na autoavaliação e na heteroavaliação. A presente relação poderá ser explicada pela literatura da ansiedade social e pela interpretação das suas consequências.

Deste modo, os pensamentos relacionados com o autojulgamento social podem contribuir para a insegurança sentida e para os comportamentos de isolamento em relação ao meio. Este isolamento, por sua vez, reforça as conceções negativas de si enquanto agente ativo das interações. O presente ciclo reforça as conceções negativas e nutre os sintomas emocionais que estão aliados a este tipo de pensamentos (Hymel et al., 1990).

A análise individual dos diferentes pensamentos não adaptativos permite afirmar que, de uma forma ou de outra, estão relacionados com o desajustamento psicológico. A presente constatação possibilita a confirmação da hipótese inicialmente proposta.

3. Estudo Desenvolvimentista dos Pensamentos Automáticos e do Ajustamento Psicológico

O terceiro e o último objetivo, tinha como intuito a análise da influência das variáveis pessoais, como o sexo e o grupo etário, nos pensamentos automáticos e na avaliação do ajustamento psicológico.

A **quarta hipótese**, *“Os pensamentos de hostilidade e o desajustamento psicológico são mais elevados nos indivíduos do sexo masculino”*, parece ser confirmada pelos resultados. A presente conclusão é coerente com os estudos apresentados na revisão de literatura (Erdley & Asher, 1998; Hogendoorn et al., 2012; Slaby & Guerra, 1988).

A frequência elevada dos pensamentos positivos em congruência com os pensamentos de hostilidade poderá ser compreendida pelas características egocêntricas da primeira subescala. Neste sentido, poder-se-á supor que, a visão hostil poderá ser nutrida pela visão positiva que o adolescente tem de si e do seu futuro. As autoafirmações de valor próprio e a persistência poderão potenciar os pensamentos de hostilidade em situações adversas ou de conflito social (Slaby & Guerra, 1988).

Relativamente à autoavaliação do ajustamento psicológico foi interessante perceber que os indivíduos do sexo masculino se avaliam como tendo um menor número de sintomas emocionais mas também um menor número de comportamentos pró-sociais, o que denota uma certa coerência na avaliação do estilo de funcionamento.

Em suma, as conclusões encontradas parecem confirmar a hipótese colocada. Os indivíduos do sexo masculino apresentam um estilo de pensamento positivo e uma maior autoestima, que em situações de conflito ou de oposição social, pode potenciar os pensamentos de hostilidade. A associação entre o estilo cognitivo e o comportamento é corroborada pelo cuidador, na identificação de um maior número de problemas de comportamento e hiperatividade nos indivíduos do sexo masculino quando comparados com os indivíduos do sexo feminino (Rose & Asher, 2004).

Relativamente à **quinta hipótese**, “*A visão negativa de si e os sintomas emocionais são mais elevados nos elementos do sexo feminino*”, esta parece ser apoiada pelos resultados obtidos.

Uma possível explicação poderá estar associada com as expectativas e com os padrões sociais que acompanham o desenvolvimento de ambos os grupos. O meio desempenha um papel relevante na construção do pensamento, do comportamento e da identidade. Os estereótipos e os padrões sociais são diferenciados em função do género sexual e podem contribuir para os estilos de funcionamento distintos (Maccoby, 2000). Deste modo, pode-se considerar que, as expectativas do meio relativamente aos indivíduos do sexo feminino podem constituir uma maior exigência, no contexto escolar e familiar, que contribui para a construção de uma imagem mais frágil e para o estabelecimento de metas intrínsecas mais elevadas.

Note-se que se assim for, os indivíduos do sexo feminino poderão ter uma visão mais negativa de si e um maior número de sintomas emocionais pela tentativa constante de corresponder aos padrões exetáveis. De ressaltar ainda que, a presente perspetiva poderá ser fundamentada pelos resultados obtidos na autoavaliação e na heteroavaliação do ajustamento psicológico, que demonstram um maior número de comportamentos pró-sociais nos indivíduos do sexo feminino (Eisenberg, Carlo, Murphy, & Van Court, 1995).

A **sexta hipótese**, “*É de esperar que exista, ao longo da idade uma diminuição da frequência dos pensamentos não adaptativos*” têm em consideração os princípios do desenvolvimento cognitivo que afirmam que, na adolescência existe um aumento da capacidade para considerar a perspetiva do outro e um maior número de competências para a resolução de problemas (Crick & Dodge, 1994; Fisher, 1980; Mascolo & Margolis, 2004; Selman, 1980). De salientar ainda que, Hogendoorn e colaboradores (2012) verificaram uma diminuição da frequência dos pensamentos não adaptativos na ao longo do desenvolvimento. Segundo estas perspetivas, poder-se-ia supor que, os pensamentos não adaptativos diminuíssem em função da idade.

Contudo, os resultados não confirmaram a hipótese inicialmente proposta, visto não se ter verificado diferenças significativas entre o grupo etário e os pensamentos automáticos. Os resultados encontrados poderão ser elucidativos dos pressupostos da teoria cognitiva que apoiam a estabilidade e o caráter idiossincrático dos esquemas (Beck, 1996).

As estruturas cognitivas são adquiridas precocemente no desenvolvimento e têm como finalidade a atribuição de significado. Neste sentido, as respostas dos adolescentes resultam das competências comportamentais, das habilidades sociais mas também das estruturas cognitivas que poderão ser construídas durante a infância e manifestam uma relativa estabilidade ao longo do desenvolvimento (Schniering & Rapee, 2004).

Ainda assim, o grupo etário (adolescência inicial, adolescência média e adolescência final) na interação com o sexo demonstrou ser relevante para a discriminação dos pensamentos de Ameaça Física e de Ameaça Social. A presente constatação pode evidenciar a influência dos padrões de socialização no funcionamento do próprio.

CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E IMPLICAÇÕES

1. Conclusões

O enquadramento teórico, os objetivos e as questões orientadoras contribuíram para o desenvolvimento e para a fundamentação da presente investigação. Por sua vez, os instrumentos de avaliação e a população do estudo possibilitaram a análise dos resultados e a sua discussão, da qual emerge a formulação das seguintes conclusões:

1. O *CATS-N/P* versão traduzida demonstrou ser um instrumento promissor na avaliação das cognições para a população portuguesa e especificamente para a população adolescente. Poderá vir a ser, no futuro, uma medida útil para a avaliação da terapia com adolescentes.
2. A estrutura fatorial de cinco dimensões do *SDQ* não se verificou no presente estudo. Ainda assim, demonstrou ser uma medida útil na avaliação integrada de múltiplos informantes. O *SDQ* poderá constituir uma primeira abordagem para a compreensão do funcionamento do adolescente.
3. As correlações moderadas entre o adolescente e o cuidador podem ser explicadas pela fase desenvolvimentista da amostra e pelas limitações inerentes ao *SDQ*. A utilização de múltiplos informantes possibilita um conhecimento integrado da qualidade do ajustamento psicológico.
4. Os pensamentos automáticos estão correlacionados com a autoavaliação do ajustamento psicológico. A sua influência no comportamento pode ser explicada pela heteroavaliação do cuidador.
5. O conteúdo dos pensamentos automáticos correlacionou-se com a qualidade do ajustamento psicológico. Os pensamentos automáticos positivos relacionaram-se com o ajustamento psicológico (comportamentos pró-sociais) e os não adaptativos com o desajustamento psicológico (Problemas de Atenção e

Impulsividade, Problemas de Comportamento e Hiperatividade e Sintomas Emocionais).

6. A heteroavaliação do ajustamento psicológico foi discriminada em função do sexo do adolescente.
 - a. Os cuidadores avaliaram os indivíduos do sexo masculino como tendo um menor número de sintomas emocionais e um maior número de problemas de comportamento e hiperatividade.
 - b. Por sua vez, os indivíduos do sexo feminino foram avaliados pelos cuidadores como tendo um maior número de comportamentos pró-sociais.
7. Os pensamentos automáticos e o ajustamento psicológico foram diferenciados em função do sexo.
 - a. Os indivíduos do sexo masculino apresentaram pensamentos positivos acerca de si e do seu futuro e pensamentos hostis em relação às interações sociais. No que se refere ao ajustamento psicológico, manifestaram menos dificuldades emocionais e um maior número de problemas de comportamento e de hiperatividade.
 - b. Os indivíduos do sexo feminino têm uma visão mais negativa de si e manifestam uma maior frequência de pensamentos de ameaça social. Relativamente ao ajustamento psicológico, apresentam um maior número de sintomas emocionais, contudo apresentam um maior número de comportamentos pró-sociais.
8. Os pensamentos não adaptativos não diminuíram ao longo da fase desenvolvimentista da adolescência.

2. Limitações e Sugestões para Futuros Estudos

O presente estudo foi alvo de limitações que não poderiam deixar de ser referidas de forma pormenorizada, tendo como finalidade melhorar a qualidade da investigação futura.

Em primeiro lugar, o *CATS-N/P* foi um instrumento que foi traduzido para a presente investigação, sem que existissem normas ou estudos de validade para a população portuguesa. A consistência interna da subescala de *Hostilidade* e da subescala de *Ameaça Física* foi inferior ao esperado, limitando indiscutivelmente a generalização das suas conclusões.

Os resultados encontrados na presente investigação podem constituir um conjunto de objetivos para estudos futuros. Os níveis de consistência interna obtidos nas subescalas supramencionadas podem aludir para a importância da sua reformulação. No primeiro caso, a consistência interna inferior pode ser explicada por efeitos de desejabilidade social, o que sugere a reformulação dos seus itens. No segundo caso, verificou-se que a subescala de *Ameaça Física* não demonstrou especificidade no seu conteúdo aquando a consideração da subescala de *Fracasso*. A presente constatação torna pertinente a construção de novos itens coerentes com a literatura existente.

Seria igualmente relevante, utilizar em estudos posteriores a comparação entre uma amostra clínica e uma amostra não clínica para compreender a especificidade do conteúdo das subescalas e a capacidade do instrumento para discriminação perturbações específicas.

A segunda limitação poderá estar relacionada com o estudo fatorial do *SDQ*. Segundo Mellor e Stokes (2007), a análise fatorial exploratória deverá ser utilizada numa fase inicial, com o intuito de obter informações sobre as inter-relações do conjunto de variáveis, enquanto, na existência de um modelo deve ser utilizado uma análise fatorial confirmatória. Ainda assim, a escassez de estudos psicométricos de validade, fidelidade e sensibilidade, para a população portuguesa justificaram o estudo exploratório da medida.

É de salientar que, o *SDQ* não demonstrou ser um instrumento consistente na sua estrutura fatorial, verificando-se uma distribuição dos seus itens por três fatores principais que podem ser concetualizados em dois domínios distintos: o domínio das capacidades (comportamento pró-social) e o domínio das dificuldades (problemas de internalização e problemas de externalização).

As alterações fatoriais e as consistências internas fracas demonstram que o *SDQ* necessita de um processo contínuo de aperfeiçoamento para a população portuguesa. É importante que, se construa novos itens e que se avalie a sua adequabilidade nos fatores correspondentes. O instrumento demonstrou ser útil na comparação de múltiplos informantes e integra um conjunto de capacidades, que não é comum na maioria dos questionários. Neste sentido, seria importante reunir evidências das suas potencialidades e construir novos itens que permitissem avaliar eficazmente as suas dimensões.

Atualmente, a utilização do *SDQ* exige cuidado interpretativo ao nível das suas conclusões e conseqüentemente das suas generalizações. Pode constituir um instrumento útil para fornecer uma primeira abordagem do funcionamento de crianças e adolescentes. Na prática clínica, pode ser considerado um indicador de ajustamento psicológico que necessita de ser integrado com dados provenientes de observação ou de instrumentos que demonstrem validade e consistência para a população à qual se destinam (Mellor & Stokes, 1997).

A este nível de investigação e num domínio exploratório, apenas foi possível o estudo das relações entre os pensamentos automáticos e o ajustamento psicológico. Futuros estudos devem-se debruçar sobre os princípios da teoria cognitivo-comportamental, tendo como finalidade compreender o contributo dos pensamentos automáticos no ajustamento psicológico. É importante a utilização de medidas aferidas para a população portuguesa, de estudos confirmatórios e de testes estatísticos que permitam avaliar a intensidade e a influência das cognições na competência psicológica e na competência social. São estes os princípios que tornam a avaliação psicológica mais precisa e válida, para que possa constituir uma componente do processo terapêutico.

3. Implicações

Apesar das limitações identificadas, o presente estudo têm implicações positivas a vários domínios: clínico, teórico e empírico.

Ao nível clínico, contribuiu para o desenvolvimento de um instrumento que permite a avaliação das cognições ou das autoafirmações associadas às principais perturbações de internalização e de externalização. Neste sentido, poderá constituir um recurso útil na

avaliação psicoterapêutica. A sua utilização poderá permitir a avaliação pré e pós reestruturação cognitiva, facilitando a identificação de mudanças terapêuticas.

Ainda no presente domínio, demonstrou a importância da utilização de múltiplos informantes e de diferentes instrumentos para a avaliação adequada do ajustamento psicológico.

Outro contributo clínico, está relacionado com a diferenciação do sexo. As diferenças entre os indivíduos do sexo masculino e os indivíduos do sexo feminino devem ser consideradas no contexto terapêutico como características relevantes da avaliação e da consideração do comportamento ajustado. As diferenças na avaliação dos cuidadores devem ser igualmente enquadradas na intervenção.

No domínio teórico, a presente investigação contribuiu para uma maior compreensão do processamento de informação em adolescentes com comportamentos pró-sociais, problemas de comportamento e dificuldades emocionais, uma vez que são muito reduzidos na literatura estudos com esta população.

Ao nível empírico, promove o interesse: pelo estudo causal das cognições na psicopatologia; pela compreensão da especificidade do conteúdo nas diversas perturbações; e pelas variáveis intrínsecas que influenciam a cognição e o comportamento, tendo como único intuito melhorar as condições da intervenção psicoterapêutica.

Referências Bibliográficas

- Achenbach, T. (2007). Applications of the Achenbach System of Empirically Based Assessment to Children, Adolescents, and Their Parents. In S. R. Smith & L. Handler. *The clinical assessment of children and adolescents: A practitioner's handbook* (pp. 327-344). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Achenbach, T. M., McConaughy, S. H., & Howell, C. T. (1987). Child/adolescent behavioral and emotional problems: Implications of cross-informant correlations for situational specificity. *Psychological Bulletin*, *101*(2), 213-232.
- Adams, G. R., Ryan, B. A., Ketssetzis, M., & Keating, L. (2000). Rule compliance and peer sociability: A study of family process, school-focused parent-child interactions, and children's classroom behavior. *Journal of Family Psychology*, *14*(2), 237-250.
- Andrade, L. (2010). *Práticas de Gestão de Recursos Humanos y Comportamiento Laboral Innovador, El Papel Del Bien Estar Psicológico*. Tese de Doutoramento apresentado à Universidade de Cádiz, Espanha.
- Bandura, A. (1971). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, *44*(9), 1175-1184.

- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26.
- Bandura, A. (2006). *Toward a psychology of human agency*. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164-180.
- Beck, A. T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. New York: New American Library.
- Beck, A. T. (1991). Cognitive therapy: A 30-year retrospective. *American Psychologist*, 46(4), 368-37.
- Beck, J. S. (1996). Cognitive therapy of personality disorders. In P. M. Salkovskis (Ed.), *Frontiers of cognitive therapy* (pp.165-181). New York: The Guilford Press.
- Caldarella, P., & Merrell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, 26(2), 264-278.
- Calvete, E. E. (2005). Género y vulnerabilidad cognitiva a la depresión: El papel de los pensamientos automáticos. *Ansiedad y Estrés*, 11 (2/3), 203-214.
- Caprara, G., & Zimbardo, P. G. (1996). Aggregation and amplification of marginal deviations in the social construction of personality and maladjustment. *European Journal of Personality*, 10(2), 79-110.

- Caprara, G., Barbaranelli, C., & Pastorelli, C. (2001). Prosocial behavior and aggression in childhood and pre-adolescence. In A. C. Bohart, D. J. Stipek (Eds.), *Constructive & destructive behavior: Implications for family, school, & society* (pp. 187-203). Washington: American Psychological Association.
- Clark, D. A., Beck, A. T., & Stewart, B. (1990). Cognitive specificity and positive-negative affectivity: Complementary or contradictory views on anxiety and depression?. *Journal of Abnormal Psychology*, *99*, 148–155.
- Collins, W. A., & Steinberg, L. (2006). Adolescent development in interpersonal context. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (6th ed) (pp. 1003–1067). New York: John Wiley & Sons Inc.
- Compas, B. E., & Harding, A. (1998). Competence across the lifespan: Lessons from coping with cancer. In D. Pushkar, W. M. Bukowski, A. E. Schwartzman, D. M. Stack, D. R. White (Eds.), *Improving competence across the lifespan: Building interventions based on theory and research* (pp. 9-26). New York: Plenum Press.
- Conway, A. M., & McDonough, S. C. (2006). Emotional Resilience in Early Childhood. *Annals of the New York Academy of Sciences*, *1094*(1), 272-277.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, *115*(1), 74-101.
- Davies, P. T., & Cummings, E. (1994). Marital conflict and child adjustment: An emotional security hypothesis. *Psychological Bulletin*, *116*(3), 387-411.

- Dodge, K. A. (1993). Social-cognitive mechanisms in the development of conduct disorder and depression. *Annual Review of Psychology*, *44*, 559-584.
- Dodge, K. A., & Price, J. M. (1994). On the Relation between Social Information Processing and Socially Competent Behavior in Early School-Aged Children. *Child Development*, *65*(5), 1385-97.
- Dodge, K. A., & Somberg, D. R. (1987). Hostile attributional biases among aggressive boys are exacerbated under conditions of threats to the self. *Child Development*, *58*(1), 213-224.
- DuBois, D. L., & Felner, R. D. (1996). The quadripartite model of social competence: Theory and applications to clinical intervention. In M. A. Reinecke, F. M. Dattilio, A. Freeman (Eds.), *Cognitive therapy with children and adolescents: A casebook for clinical practice* (pp. 124-152). New York: Guilford Press.
- DuBois, D. L., Felner, R. D., Lockerd, E. M., Parra, G. R., & Lopez, C. (2006). The quadripartite model revisited. In M. A. Reinecke, F. M., Dattilio, & A. Freeman (Eds.), *Cognitive therapy with children and adolescents* (pp. 402-433). New York: The Guilford Press.
- D'Zurilla, T. J., & Nezu, A. M. (2007). *Problem-solving therapy: A positive approach to clinical intervention*. New York: Springer Publishing.
- Eisenberg, N., Carlo, G., Murphy, B., & Van Court, P. (1995). Prosocial development in late adolescence: A longitudinal study. *Child Development*, *66*(4), 1179-1197.

- Eisenberg, N., Miller, P. A., Shell, R., McNalley, S., & Shea, C. (1991). Prosocial development in adolescence: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 27(5), 849-857.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Cumberland, A. (1998). The Socialization of Emotion: Reply to Commentaries. *Psychological Inquiry*, 9(4), 317-333.
- Elliott, S. N., & Gresham, F. M. (1987). Children's Social Skills: Assessment and Classification Practices. *Journal of Counseling & Development*, 66(2), 96-99.
- Ellis, W. E., & Zarbatany, L. (2007). Peer group status as a moderator of group influence on children's deviant, aggressive, and prosocial behavior. *Child Development*, 78(4), 1240-1254.
- Erdley, C. A., & Asher, S. R. (1998). Linkages between children's beliefs about the legitimacy of aggression and their behavior. *Social Development*, 7(3), 321-339.
- Erikson, E. (1963). *Childhood and society* (2nd ed.). New York: Norton.
- Fischer, K. W. (1980). A theory of cognitive development: The control and construction of hierarchies of skills. *Psychological Review*, 87(6), 477-531.
- Fontaine, R., & Dodge, K. A. (2009). Social information processing and aggressive behavior: A transactional perspective. In A. Sameroff (Ed.), *The transactional model of development: How children and contexts shape each other* (pp. 117-135). Washington: American Psychological Association.

- Garber, J., & Flynn, C. (2001). Predictors of Depressive Cognitions in Young Adolescents. *Cognitive Therapy & Research*, 25(4), 353-376.
- Gifford-Smith, M. E., & Rabiner, D. L. (2004). Social information processing and children's social adjustment. In J. B. Kupersmidt, K. A. Dodge (Eds.), *Children's peer relations: From development to intervention* (pp. 61-79). Washington: American Psychological Association.
- Glick, G. C., & Rose, A. J. (2011). Prospective Associations Between Friendship Adjustment and Social Strategies: Friendship as a Context for Building Social Skills. *Developmental Psychology*, 47(4), 1117-1132.
- Goeke-Morey, M. C., Cummings, E., & Papp, L. M. (2007). Children and marital conflict resolution: Implications for emotional security and adjustment. *Journal of Family Psychology*, 21(4), 744-753.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5), 581-586.
- Goodman, R. R., Meltzer, H. H., & Bailey, V. V. (1998). The strengths and difficulties questionnaire: A pilot study on the validity of the self-report version. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 7(3), 125-130.
- Gómez-Maquet, Y. (2007). Cognición, emoción y sintomatología depresiva en adolescentes escolarizados. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(3), 435-447.

- Greenberg, M. S., & Beck, A. T. (1989). Depression versus anxiety: A test of the content-specificity hypothesis. *Journal of Abnormal Psychology, 98*(1), 9-13.
- Gresham, F. M. (1986a). Conceptual and definitional issues in the assessment of children's social skills: Implications for classifications and training. *Journal of Clinical Child Psychology, 15*(1), 3-15.
- Gresham, F. M. (1986b). Conceptual issues in the assessment of social competence in children. In P. S. Strain, M. J. Guralnick, & H. M. Walker (Eds.), *Children's social behavior: Depression, assessment, and modification* (pp. 143-179). New York: Academic Press.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1987). The relationship between adaptive behavior and social skills: Issues in definition and assessment. *The Journal of Special Education, 21*(1), 167-181.
- Gresham, F. M., Elliott, S. N., & Kettler, R. J. (2010). Base rates of social skills acquisition/performance deficits, strengths, and problem behaviors: An analysis of the Social Skills Improvement System—Rating Scales. *Psychological Assessment, 22*(4), 809-815.
- Hill, M. M. & Hill, A. (2002). *Investigação por questionário*. Lisboa: Silabo
- Hoge, R. D. (1999). *Assessing adolescents in educational, counseling, and other setting*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Hogendoorn, S. M., Wolters, L. H., Vervoort, L., Prins, P. M., Boer, F., Kooij, E., & de Haan, E. (2010). Measuring negative and positive thoughts in children: An adaptation of the Children's Automatic Thoughts Scale (CATS). *Cognitive Therapy And Research, 34*(5), 467-478.
- Hughes, J. N., & Hall, R. J. (1987). Proposed model for the assessment of children's social competence. *Professional School Psychology, 2*(4), 247-260.
- Hymel, S., Rubin K., Rowden, L. & LeMare L. (1990). Children's Peer Relationships: Longitudinal Prediction of Internalizing and Externalizing Problems from Middle to Late Childhood. *Child Development, 61*(6), 2004-21.
- James, I., Southam, L., & Blackburn, I. (2004). Schemas revisited. *Clinical Psychology & Psychotherapy, 11*(6), 369-377.
- Kendall, P. C. (2012). Guiding theory for therapy with children and adolescents. In P. C. Kendall (Ed.), *Child and adolescent therapy: Cognitive-behavioral procedures* (4th ed.) (pp. 3-24). New York: Guilford Press.
- Kendall, P. C., & MacDonald J. P. (1993). Cognition in the psychopathology of youth and implications for treatment. In K. S. Dobson & P. C. Kendall (Eds.), *Psychopathology and Cognition* (pp. 387-427). San Diego: Academic Press.
- Kendall, P. C., & Treadwell, K. H. (2007). The role of self-statements as a mediator in treatment for youth with anxiety disorders. *Journal of Consulting & Clinical Psychology, 75*(3), 380-389.

- Knapp, P., & Beck, A. T. (2008). Fundamentos, modelos conceituais, aplicações e pesquisa da terapia cognitiva. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 30, S54-S64.
- Kuyken, W., Padesky, C. A., & Dudley, R. (2009). *Collaborative case conceptualization: Working effectively with clients in cognitive-behavioral therapy*. New York: Guilford Press.
- Kwon, K., Kim, E., & Sheridan, S. M. (2012). A contextual approach to social skills assessment in the peer group: Who is the best judge?. *School Psychology Quarterly*, 27(3), 121-133.
- Ladd, G. W. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of Psychology*, 50, 333–359.
- Lam, D., & Cheng, L. (1998). Cognitive behaviour therapy approach to disputing automatic thoughts: a two-stage model. *Journal of Advanced Nursing*, 27(6), 1143-1150.
- Lemerise, E. A., & Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development*, 71(1), 107-118.
- Lochman, J. E., Powell, N. R., Clanton, N. & McElroy, H. (2006). Anger and Aggression. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 115–134). Bethesda, MD: NASP Publications.

- Maag, J. W., & Behrens, J. T. (1989). Depression and cognitive self-statements of learning disabled and seriously emotionally disturbed adolescents. *Journal of Special Education, 23*(1), 17-27.
- Maccoby, E. E. (2000). Perspectives on gender development. *International Journal of Behavioral Development, 24*(4), 398-406.
- Marín, I., García, V., & Currea, F. (2007). Factores contextuales y emociones morales como predictores del ajuste psicológico en la adolescencia. *Universitas Psychologica, 6*(2), 269-283.
- Maroco, J. (2010). *Análise de Equações Estruturais. Fundamentos Teóricos, Software e Aplicação*. Pêro Pinheiro: ReportNumber.
- Mascolo, M. F., & Margolis, D. (2004). Social cognition as a mediator of adolescent development: A coactive systems approach. *European Journal of Developmental Psychology, 1*(4), 289-302.
- McCombs, B. L. (1991). Motivation and Lifelong Learning. *Educational Psychologist, 26*(2), 117-127.
- McConaughy, S. H. (2005). *Clinical interviews for children and adolescents: Assessment to intervention*. New York: The Guilford Press.
- McKown, C., Gumbiner, L. M., Russo, N. M., & Lipton, M. (2009). Social-Emotional Learning Skill, Self-Regulation, and Social Competence in Typically Developing

and Clinic-Referred Children. *Journal of Clinical Child And Adolescent Psychology*, 38(6), 858-871.

Mellor, D., & Stokes, M. (2007). The factor structure of the Strengths and Difficulties Questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment*, 23(2), 105-112.

Merrell, K. W., & Gimpel, G. A. (1998). *Social skills of children and adolescents: Conceptualization, assessment, treatment*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Micco, J. A., & Ehrenreich, J. T. (2009). Validity and specificity of the children's automatic thoughts scale in clinically anxious and non-clinical children. *Cognitive Therapy and Research*, 33(5), 532-536.

Mott, P., & Krane, A. (1994). Interpersonal cognitive problem-solving and childhood social competence. *Cognitive Therapy & Research*, 18(2), 127-141.

Pallant, J. (2002). *SPSS survival manual*. Sydney: Allen & Unwin.

Percy, A., McCrystal, P., & Higgins, K. (2008). Confirmatory factor analysis of the Adolescent Self-Report Strengths and Difficulties Questionnaire. *European Journal Of Psychological Assessment*, 24(1), 43-48.

Perry, M. A., & Furukawa, M. J. (1988). Modeling methods. In F. Kanfer & A. P. Goldstein (Eds). *Helping people change: A textbook of methods* (pp. 131-171). New York: Pregamon Press.

- Pope, A., McHale, S., & W. Craighead, E. (1988). *Self-esteem enhancement with children and adolescents*. New York: Pergamon Press.
- Ragozin, A. S., Basham, R. B., Crnic, K. A., Greenberg, M. T., & Robinson, N. M. (1982). Effects of maternal age on parenting role. *Developmental Psychology*, *18*(4), 627-634.
- Rheingold, A. A., Herbert, J. D., & Franklin, M. E. (2003). Cognitive Bias in Adolescents With Social Anxiety Disorder. *Cognitive Therapy and Research*, *27*(6), 639-655.
- Richard, B. A., & Dodge, K. A. (1982). Social maladjustment and problem solving in school-aged children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *50*(2), 226-233.
- Rodríguez-Hernández, P., Betancort, M., Ramírez-Santana, G., García, R., Sanz-Álvarez, E. J., & De las Cuevas-Castresana, C. (2012). Psychometric properties of the parent and teacher versions of the Strength and Difficulties Questionnaire (SDQ) in a Spanish sample. *International Journal of Clinical Health & Psychology*, *12*(2), 265-279.
- Rose, A. J., & Asher, S. R. (2004). Children's Strategies and Goals in Response to Help-Giving and Help-Seeking Tasks Within a Friendship. *Child Development*, *75*(3), 749-763.

Rothenberger, A., & Woerner, W. (2004). Editorial: Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) - Evaluations and applications. *European Child & Adolescent Psychiatry, 13* II/1-II/2.

Schniering, C. A., & Rapee, R. M. (2002). Development and validation of a measure of children's automatic thoughts: The Children's Automatic Thoughts Scale. *Behaviour Research And Therapy, 40*(9), 1091-1109.

Schniering, C. A., & Rapee, R. M. (2004). The Relationship Between Automatic Thoughts and Negative Emotions in Children and Adolescents: A Test of the Cognitive Content-Specificity Hypothesis. *Journal of Abnormal Psychology, 113*(3), 464-470.

Schwartz, R. M. (1997). Consider the simple screw: Cognitive science, quality improvement, and psychotherapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 65*, 970-983.

Selman, R. L. (1980). The growth of interpersonal understanding: *Development and clinical analyses*. New York: Academic Press.

Semrud-Clikeman, M. (2007). *Social Competence in Children*. New York: Springer.

Slaby, R. G., & Guerra, N. G. (1988). Cognitive mediators of aggression in adolescent offenders: 1. Assessment. *Developmental Psychology, 24*(4), 580-588.

- Sourander, A. A., Helstelä, L. L., Ristkari, T. T., Ikäheimo, K. K., Helenius, H. H., & Piha, J. J. (2001). Child and adolescent mental health service use in Finland. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, *36*(6), 294-298.
- Spence, S. H., Donovan, C., & Brechman-Toussaint, M. (1999). Social skills, social outcomes, and cognitive features of childhood social phobia. *Journal of Abnormal Psychology*, *108*(2), 211-221.
- Spivack, G., & Shure, M. (1976). *Social adjustment of young Children: A cognitive approach to solving real life problems*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tyler, F. (1984). El comportamiento psicosocial, la competencia psicossocial individual y las redes de intercambio de recursos como ejemplos de psicología comunitaria. *Revista Latino-Americana de Psicología*, *16*, 77-92.
- van de Looij-Jansen, P. M., Goedhart, A. W., de Wilde, E. J., & Treffers, P. A. (2011). Confirmatory factor analysis and factorial invariance analysis of the adolescent self-report Strengths and Difficulties Questionnaire: How important are method effects and minor factors?. *British Journal of Clinical Psychology*, *50*(2), 127-144.
- Waters, E., & Sroufe, L. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, *3*(1), 79-97.
- Waldrip, A. M., Malcolm, K. T., & Jensen-Campbell, L. A. (2008). With a little help from your friends: The importance of high-quality friendships on early adolescent adjustment. *Social Development*, *17*(4), 832-852.

Wentzel, K. R., & Erdley, C. A. (1993). Strategies for making friends: Relations to social behavior and peer acceptance in early adolescence. *Developmental Psychology, 29*(5), 819-826.

Zigler, E., & Trickett, P. K. (1978). IQ, social competence, and evaluation of early childhood intervention programs. *American Psychologist, 33*(9), 789-798.

APÊNDICES

ANEXO A

- Requerimento às Instituições para a colaboração na
Investigação -



**UNIVERSIDADE
DE LISBOA**



Faculdade de Psicologia
UNIVERSIDADE DE LISBOA

Exmo. Sr(a). Diretor(a) do(a)

Com os melhores cumprimentos, vimos desta forma solicitar a vossa excelentíssima disponibilidade para colaborar numa investigação que estamos a realizar no âmbito do Mestrado Integrado em Psicologia, na Universidade de Lisboa.

A investigação pretende reunir uma amostra de participantes com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos, e tem por objetivo **estudar o ajustamento psicológico nos jovens em função do modo como interpretam a informação sobre si, os outros e o mundo. Pretende-se, ainda, estabelecer uma comparação entre perspetiva do jovem e do respetivo cuidador em relação aos temas abordados.**

Ao nível metodológico, pretendemos correlacionar um conjunto de instrumentos de medida psicológicos, cuja aplicação realizar-se-á num tempo previsto de 30 a 40 minutos.

Na expectativa de uma resposta positiva acerca da vossa colaboração na presente investigação, deixamos os melhores cumprimentos e um antecipado muito obrigado.

Assinaturas

_____ (Licenciada em Ciências Psicológicas)

_____ (Licenciada em Ciências Psicológicas)

_____ (Licenciado em Ciências Psicológicas)

Sob orientação de Prof^ª Doutora Isabel Sá

ANEXO B

- Consentimento e *SDQ-Pais* -

Pedido de Participação em Investigação

Caro Exmo.(a) Sr.(a) Encarregado(a) de Educação,

No âmbito do término do Mestrado Integrado em Psicologia, estamos a desenvolver uma investigação que tem como objetivo melhorar futuras intervenções psicoterapêuticas ao compreender de que forma os jovens interpretam a informação sobre si próprios e os outros, e como esse aspeto se relaciona com o seu ajustamento psicológico.

Nesse sentido, gostaríamos de pedir a sua colaboração e a do seu educando para que seja possível uma comparação entre as vossas respostas. É de salientar que a participação no presente estudo é estritamente **voluntária, anónima e confidencial**. Com a finalidade de contribuir para um enriquecimento de futuras intervenções psicoterapêuticas, pedimos que autorize o(a) seu/sua educando(a) a preencher quatro breves questionários. Solicitamos, ainda, a sua colaboração através do preenchimento do questionário que se segue em anexo.

Se em algum momento tiver dúvidas ou necessitar de algum esclarecimento adicional poderá entrar em contacto através do endereço de correio eletrónico (**andreia_m_cunha@hotmail.com**).

Desde já agradecemos a sua atenção e a vossa preciosa colaboração.

(Andreia Cunha – Licenciada em Ciências Psicológicas)

(Catarina Carreto – Licenciada em Ciências Psicológicas)

(Pedro Junot Fernandes – Licenciado em Ciências Psicológicas)

Sob orientação da Professora Doutora Isabel Sá

Eu, encarregado(a) de educação de _____, tomei conhecimento do objetivo do estudo e compreendo que a minha participação, bem como a do(a) meu(minha) educando(a) é estritamente voluntária, anónima e confidencial.

Li e compreendi o conteúdo presente neste consentimento, fui esclarecido(a) sobre todos os aspetos que considero importantes e **autorizo a participação** nesta investigação.

Data: __/__/_____

Assinatura: _____

(Encarregado de Educação)

SDQ-PAIS

Instruções: Encontra a seguir 25 frases. Para cada uma delas marque, com uma cruz, um dos seguintes quadrados: Não é verdade; É um pouco verdade; É muito verdade. Ajuda-nos muito se responder a todas as afirmações o melhor que puder, mesmo que não tenha a certeza absoluta ou que a afirmação lhe pareça estranha. Por favor, responda com base no comportamento do seu filho / da sua filha nos últimos seis meses.

| | Não é verdade | É um pouco verdade | É muito Verdade |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| É sensível aos sentimentos dos outros | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| É irrequieto/a, muito mexido/a, nunca pára quieto/a | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Queixa-se frequentemente de dores de cabeça, dores de barriga ou vômitos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Partilha facilmente com as outras crianças (guloseimas, brinquedos, lápis, etc. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Enerva-se muito facilmente e faz muitas birras | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Tem tendência a isolar-se, gosta mais de brincar sozinho/a | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Obedece com facilidade, faz habitualmente o que os adultos lhe mandam | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Tem muitas preocupações, parece sempre preocupado/a | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Gosta de ajudar se alguém está magoado, aborrecido ou doente | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Não sossega. Está sempre a mexer as pernas ou as mãos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Tem pelo menos um bom amigo/uma boa amigo/a | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Luta frequentemente com as outras crianças, ameaça-as ou intimida-as | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Anda muitas vezes triste, desanimado/a ou choroso/a | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Em geral as outras crianças gostam dele/a | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Distrai-se com facilidade, está sempre com a cabeça no a | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Em situações novas é receoso/a, muito agarrado/a e pouco seguro/a | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| | Não é verdade | É um pouco verdade | É muito Verdade |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| É simpático/a e amável com crianças mais pequenas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Mente frequentemente ou engana | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| As outras crianças metem-se com ele/a, ameaçam-no/a ou intimidam-no/a | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Sempre pronto/a a ajudar os outros (pais, professores ou outras crianças) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Pensa nas coisas antes de as fazer | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Rouba em casa, na escola ou em outros sítios | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Dá-se melhor com adultos do que com outras crianças | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Tem muitos medos, assusta-se com facilidade | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Geralmente acaba o que começa, tem uma boa atenção | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Quem preencheu o Questionário:

Pai

Mãe

Irmão/ã

Outro cuidador

Idade

Muito Obrigada pela sua Colaboração!

ANEXO C

- Protocolo de Aplicação (Instrumentos) -

1. Escala de Pensamentos Automáticos Negativos/Positivos (CATS-N/P)
2. Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ)
3. Escala de Satisfação com a Vida (*ESV*) – não foi utilizada na presente investigação
4. Escala de autoeficácia - não foi utilizada na presente investigação



Faculdade de Psicologia
UNIVERSIDADE DE LISBOA



UNIVERSIDADE
DE LISBOA

INSTRUÇÕES

Estamos interessados em saber o que pensas e como te sentes em relação a vários aspetos do teu dia-a-dia. Para isso, lê atentamente todas as questões e responde aos questionários que se seguem.

Não há respostas certas nem erradas. Deverás escolher a resposta que mais se identifique com o que tu pensas frequentemente. As tuas respostas ajudar-nos-ão a compreender os jovens da tua idade.

Uma vez mais, relembramos que as tuas respostas são estritamente confidenciais e que servem exclusivamente para este estudo. Sempre que tiveres dúvidas, pergunta ao técnico presente.

Idade: _____

Ano de Escolaridade: _____

Masculino

Feminino

MUITO OBRIGADO

Em baixo, estão apresentados alguns pensamentos. Pedimos que te concentres e que assinales a frequência com que eles ocorrem. Por outras palavras decide quantas vezes esse pensamento surgiu na tua mente **durante a semana passada**

(0 significa nunca; 1 significa poucas vezes; 2 significa algumas vezes; 3 significa muitas vezes e 4 significa sempre)

| Diz para ti "Na semana passada eu pensei que..." | Nunca | Poucas Vezes | Algumas Vezes | Muitas Vezes | Sempre |
|--|-------|-----------------|------------------|-----------------|--------|
| Eu aprecio a vida | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Os outros vão pensar que sou estúpido(a) | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Eu sei que tudo o que faça vai correr bem | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Tenho o direito de me vingar de quem merece | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Não consigo fazer nada bem | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Eu vou ter um acidente | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Os outros são estúpidos | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Estou preocupado(a) que os outros gozem | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Eu vou ficar maluco(a) | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Os outros vão-se rir de mim | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Eu não desisto | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Eu vou morrer | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| A maioria das pessoas está contra mim | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Eu não valho nada | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| A minha mãe ou o meu pai vão-se magoar | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Já nada resulta comigo | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Vou parecer ridículo(a) | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Não vou deixar que ninguém se meta comigo | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Os outros compreendem-me | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Tenho medo de perder o controlo | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Só me vão acontecer coisas boas | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

| Diz para ti “Na semana passada eu pensei que...” | Nunca | Poucas Vezes | Algumas Vezes | Muitas Vezes | Sempre |
|---|--------------|-------------------------|--------------------------|-------------------------|---------------|
| Sou culpado pelas coisas terem corrido mal | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| As pessoas pensam coisas más sobre mim | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Se alguém me magoar, também tenho o direito de o/a magoar | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Eu vou-me magoar | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Tenho receio do que os outros vão pensar de mim | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Algumas pessoas têm o que merecem | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Sinto-me bem comigo próprio | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Tornei a minha vida numa confusão | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Alguma coisa terrível vai acontecer | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Pareço um(a) idiota | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| O meu futuro parece brilhante | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Nunca serei tão bom/boa como os outros | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Culpam-me sempre por coisas das quais não tenho culpa | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Sou um(a) falhado(a) | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Os outros gozam comigo | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Tudo vai correr bem | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Não vale a pena viver a vida | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Todos estão a olhar para mim | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Os jovens da minha idade gostam de mim | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Tenho medo de fazer figuras tristes | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Tenho medo que alguém possa morrer | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Nunca irei ultrapassar os meus problemas | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

| Diz para ti “Na semana passada eu pensei que...” | Nunca | Poucas Vezes | Algumas Vezes | Muitas Vezes | Sempre |
|--|-------|-----------------|------------------|-----------------|--------|
| As pessoas tentam sempre meter-me em sarilhos | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Sinto-me bem | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Existe alguma coisa errada comigo | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Algumas pessoas são más | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Odeio-me | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Vai acontecer alguma coisa a alguém de quem eu gosto | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| As pessoas más merecem ser castigadas | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

Encontras a seguir 25 frases. Para cada uma delas marca, com uma cruz, um dos seguintes quadrados: **Não é verdade**, **É um pouco verdade**; **É muito verdade**. Ajuda-nos muito se responderes a todas as afirmações o melhor que puderes, mesmo que não tenhas a certeza absoluta ou que a afirmação te pareça estranha. Por favor, responde baseando-te na forma como as coisas te têm corrido nos últimos seis meses.

| | Não é verdade | É um pouco verdade | É muito Verdade |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Tento ser simpático(a) com as outras pessoas. Preocupo-me com o que sentem | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Sou irrequieto(a), não consigo ficar quieto(a) muito tempo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Tenho muitas dores de cabeça, de barriga ou vómitos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Gosto de partilhar com os outros (comida, jogos, esferográficas, etc...) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Irrito-me e perco a cabeça muitas vezes | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Estou quase sempre sozinho(a), jogo sozinho(a). Sou reservado(a) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Normalmente faço o que me mandam | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Preocupo-me muito | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| | Não é verdade | É um pouco verdade | É muito Verdade |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Gosto de ajudar se alguém está magoado, aborrecido ou doente | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Não sossego, estou sempre a mexer as pernas ou as mãos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Tenho pelo menos um bom amigo / uma boa amiga | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ando sempre à pancada. Consigo obrigar os outros a fazer o que eu quero | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ando muitas vezes triste, desanimado(a) ou a chorar | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Os meus colegas geralmente gostam de mim | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Estou sempre distraído(a). Tenho dificuldades em me concentrar | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Fico nervoso(a) em situações novas. Facilmente fico inseguro(a) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Sou simpático(a) para os mais pequenos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Sou muitas vezes acusado(a) de mentir ou enganar | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| As outras crianças ou jovens metem-se comigo, ameaçam-me ou intimidam-me | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Gosto de ajudar os outros (pais, professores ou outros jovens) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Penso nas coisas antes de as fazer | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Tiro as coisas que não são minhas, em casa, na escola ou noutros sítios | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Dou-me melhor com adultos do que com os da minha idade | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Tenho muitos medos, assusto-me facilmente | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Geralmente acabo o que começo. Tenho uma boa atenção | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

A seguir estão cinco afirmações com as quais podes concordar ou discordar. Numa escala de 1 a 7, indica o teu grau de acordo com cada afirmação.

(1 – Fortemente em desacordo, 2 – desacordo, 3 – levemente em desacordo, 4 – nem de acordo nem desacordo, 5 – levemente de acordo, 6 – acordo, 7 – fortemente de acordo)

| | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|
| Em muitos aspetos, a minha vida aproxima-se dos meus ideais | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| As minhas condições de vida são excelentes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Estou satisfeito(a) com a minha vida | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Até agora consegui obter aquilo que era importante na vida | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Se pudesse viver a minha vida de novo, não alteraria praticamente nada | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

Instruções: Por favor, lê atentamente cada afirmação. De seguida, decide quanta confiança tens de que poderias fazer cada uma dessas atividades com sucesso no teu dia-a-dia. Utiliza a escala abaixo para escolheres o nível de confiança que melhor te descreve.

1- Não tenho confiança; 2 – Tenho pouca confiança; 3- Tenho alguma confiança; 4- Tenho muita confiança e 5 – Tenho total confiança.

| | Não tenho confiança | Tenho pouca confiança | Tenho alguma confiança | Tenho muita confiança | Tenho total confiança |
|--|---------------------------|-----------------------------|------------------------------|-----------------------------|--------------------------|
| Começar uma conversa com um rapaz ou uma rapariga que não conheças muito bem. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Expressar a tua opinião num grupo de jovens que esteja a discutir um assunto do teu interesse. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Juntares-te a um grupo de jovens no refeitório da escola para almoçar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Fazer um trabalho de grupo com um colega que não conheças muito bem. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Ajudar um novo colega a integrar-se no teu grupo de amigos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Partilhar com os outros uma experiência interessante que tenhas tido. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Colocares-te numa situação social nova e diferente. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Voluntariar-te para ajudar a organizar uma festa na escola. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Perguntar a um grupo de jovens que vão ver um filme se podes ir com eles. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | Não tenho confiança | Tenho pouca confiança | Tenho alguma confiança | Tenho muita confiança | Tenho total confiança |
|---|------------------------|-----------------------------|------------------------------|-----------------------------|--------------------------|
| Defender os teus direitos quando te acusam de qualquer coisa que não fizeste. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Ser convidado para uma festa organizada por um dos colegas mais populares da turma. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Manter a tua opinião numa conversa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Participar em atividades de grupo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Encontrar alguém com quem passar o recreio. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Vestir roupas de que gostas mesmo que sejam diferentes do que os outros usam. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Numa fila, dizer ao colega que te passa à frente para esperar pela sua vez. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Defenderes-te quando um colega da tua turma goza contigo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Ajudar um aluno que esteja de visita à tua escola a divertir-se e a fazer coisas interessantes. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Inscreveres-te numa atividade extracurricular ou num desporto escolar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Partilhar os teus sentimentos com um(a) colega. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Convidar alguém a passar um Sábado em tua casa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Convidar alguém para ir a uma festa da escola ou ao cinema contigo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

**Não tenho
confiança** **Tenho
pouca
confiança** **Tenho
alguma
confiança** **Tenho
muita
confiança** **Tenho
total
confiança**

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Ir a uma festa onde sabes que não conheces ninguém. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Pedir ajuda a um colega quando precisas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Fazer amigos com jovens da tua idade. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Muito Obrigado pela tua Colaboração!