U.PORTO

MESTRADO EM PSICOLOGIA
PSICOLOGIA CLÍNICA E DA SAÚDE

Fora de cena - Adaptação e validação de uma medida do processamento da informação social para adolescentes portugueses

Lara Ramos dos Santos

M

2026

Universidade do Porto

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

FORA DE CENA – ADAPTAÇÃO E VALIDAÇÃO DE UMA MEDIDA DO PROCESSAMENTO DA INFORMAÇÃO SOCIAL PARA ADOLESCENTES PORTUGUESES

Lara Ramos dos Santos

Outubro, 2026

Dissertação apresentada no Mestrado em Psicologia, na área de Psicologia Clínica e da Saúde, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, orientada pela Professora Doutora ***Diana Rute Pereira Alves*** (FPCEUP).

AVISOS LEGAIS

O conteúdo desta dissertação reflete as perspetivas, o trabalho e as interpretações da autora no momento da sua entrega. Esta dissertação pode conter incorreções, tanto concetuais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela.

Ao entregar esta dissertação, a autora declara que a mesma é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na secção de referências. A autora declara, ainda, que não divulga na presente dissertação quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

Sem prejuízo do disposto anteriormente, a autora declara que recorreu a ferramentas de Inteligência Artificial durante o processo de elaboração deste trabalho. Em particular, utilizou-se o DeepL para a tradução de materiais e o Google Gemini para tradução de uma figura e para consulta de orientações sobre estatística. O recurso a estas ferramentas limitou-se aos usos descritos, mantendo-se as ideias, a análise, a interpretação dos resultados, a elaboração científica e a redação inicial da Dissertação integralmente da responsabilidade da autora.

Agradecimentos

Fora de cena, nas entrelinhas desta dissertação, estão todas as pessoas que permitiram que chegasse aqui. A elas, não poderia deixar de expressar o meu agradecimento.

À minha orientadora, Professora Doutora Diana Alves, por tudo o que me ensinou, por ter caminhado a meu lado nesta jornada. Ajudou-me a crescer em múltiplos sentidos, sendo capaz de me desafiar e simultaneamente de ter as palavras de incentivo que precisava, nos momentos certos. Levá-la-ei como a excelente profissional que é, mas, acima de tudo, com a memória da pessoa humana e entusiasta que é.

Aos dirigentes escolares e professores que, no meio de tantas exigências profissionais, se disponibilizaram para colaborar neste estudo e que me acolheram, tornando este caminho um pouco mais fácil.

Aos adolescentes que me permitiram aproximar das suas lentes pelas respostas fornecidas neste estudo e que partilharam as suas experiências. São a razão para esta investigação fazer sentido, o meu mais sincero obrigada.

Aos estudantes e profissionais que colaboraram neste estudo, de múltiplas formas, obrigada por partilharem o vosso conhecimento comigo e com a ciência e por terem acreditado, tal como eu, que isto era possível.

Aos meus pais por todas as oportunidades que me dão, por verem em mim o potencial que eu, por vezes, não consigo ver e por me terem ensinado, acima de tudo, a querer ser boa pessoa. Obrigada por me acolherem nos momentos das dúvidas e das incertezas e por me amarem incondicionalmente.

Aos meus irmãos, por tudo. Aprendi a ser pessoa convosco, são uma das razões para querer ser melhor todos os dias. À Nono, por me ter feito crescer e por me ensinar a amar, de uma forma que eu desconhecia. Por me fazer parar e pensar que o melhor da vida são as pessoas e me relembrar de as aproveitar. Ao Daniel, pela presença mesmo nos momentos de silêncio, por me fazer sentir que, passe o tempo que passar, tenho a quem recorrer e por me ensinar que nunca vamos tarde para fazer e ser o que quisermos.

À minha avó Preciosa e ao avô Ilídio, por me darem e serem amor, pela paciência e pelo tempo de qualidade. Obrigada por me fazerem parar, ou pelo menos abrandar no tempo, quando estou aí, por tornarem a vida mais simples, mas também mais bonita. São os exemplos de quem quero ser e do caminho a percorrer para lá chegar.

Ao meu amor, o Lipinho, por nunca me "deslargar", por me fazer acreditar que sou capaz e por tornar qualquer lugar do mundo um local seguro. Obrigada pelas risadas só nossas,

pelas tardes em silêncio, pelos abraços nos momentos em que as palavras não eram suficientes e pelo amor, em todas as suas formas, que me dás. Tudo faz mais sentido contigo e este percurso também foi teu.

Às minhas companheiras de curso, a Rafa e a Sara, obrigada pelas trocas em todo os momentos, mesmo nos de maior insegurança, e por me terem dado a oportunidade de crescer convosco.

Ao Gonçalo por ser o grande amigo que a FPCEUP me deu, por tornar os passos no escuro um pouco mais iluminados com a sua experiência e calma.

À Lara de 15 anos, por ter acreditado e ter ingressado neste curso, mesmo quando todos os sinais do mundo lhe diziam o contrário. Saímos com bastantes mais incertezas do que entrámos, mas com a sensação de que isso é sinal que estamos no caminho certo.

Através dos outros, tornamo-nos nós próprios.

Lev Vygotsky

Resumo

O processamento da informação social (PIS) é relevante para compreender o ajustamento socioemocional na adolescência, mas são escassos, em Portugal, instrumentos que avaliem de forma abrangente as suas diferentes etapas. O presente estudo teve como objetivo traduzir e adaptar socioculturalmente a versão juvenil do Sociale Informatie Verwerkings Test (SIVT) para adolescentes portugueses dos 15 aos 17 anos e examinar, de forma exploratória, as suas propriedades psicométricas. A amostra incluiu 105 adolescentes (M = 15.85 anos; DP = 0.76), que completaram o SIVT, o Scenes for Social Information Processing in Adolescence (SSIPA) e o Questionário de Capacidades e de Dificuldades (SDQ). Foram analisadas a fidelidade intercotadores, a consistência interna e evidências de validade baseadas na estrutura interna e nas relações com outras variáveis. A fidelidade intercotadores foi favorável após o aperfeiçoamento do manual de codificação. A análise fatorial exploratória identificou uma solução de quatro fatores, envolvendo processamento agressivo-antissocial, objetivos relacionais, orientação interpessoal e tomada de decisão assertiva. As correlações entre dimensões do SIVT foram parcialmente compatíveis com o Modelo de Processamento da Informação Social, com maior consistência nas dimensões de avaliação e seleção de respostas e menor consistência na codificação e interpretação. As associações com indicadores de ajustamento psicológico apresentaram padrões teoricamente plausíveis, embora condicionados pela reduzida precisão de algumas medidas. Os resultados apoiam a continuação do estudo do SIVT em Portugal e reforçam a necessidade de replicação, aperfeiçoamento das dimensões menos robustas e estudos com amostras mais amplas e diversificadas.

Palavras-chave: Processamento da informação social; avaliação; adaptação; validação; adolescentes; Portugal.

Abstract

Social information processing (SIP) is relevant to understanding socio-emotional adjustment in adolescence, however, there is a lack of instruments that comprehensively assess its different stages in Portugal. The aim of this study was to translate and socioculturally adapt the adolescent version of the Sociale Informatie Verwerkings Test (SIVT) for Portuguese adolescents aged 15 to 17 and to examine its psychometric properties in an exploratory manner. The sample comprised 105 adolescents (M = 15.85 years; SD = 0.76), who completed the SIVT, the Scenes for Social Information Processing in Adolescence (SSIPA) and the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ). Inter-rater reliability, internal consistency and validity evidence based on internal structure and relations to other variables were analysed. Inter-rater reliability was favourable after refining the coding manual. Exploratory factor analysis identified a four-factor solution, involving aggressive-antisocial processing, relational goals, interpersonal orientation and assertive decision-making. The correlations between dimensions of the SIVT were partially consistent with the Social Information Processing Model, with greater consistency in the dimensions of response evaluation and selection, and lesser consistency in encoding and interpretation. The associations with indicators of psychological adjustment showed theoretically plausible patterns, although these were limited by the reduced precision of some measures. The results support the continued study of the SIVT in Portugal and reinforce the need for replication, improvement of the less robust dimensions, and studies with larger and more diverse samples.

Keywords: Social information processing; assessment; adaptation; validation; adolescents; Portugal.

Índice

Introdução Teórica 1
A adolescência enquanto período de desenvolvimento 1
O ajustamento social na adolescência 1
Processamento da Informação Social 2
Evolução do Modelo de Processamento da Informação Social 2
Etapas do Modelo de Processamento da Informação Social 3
Padrões de Processamento da Informação Social 5
Avaliação do Processamento da Informação Social 6
Objetivos do presente estudo 9
Método 10
Critérios de inclusão e de exclusão no estudo 10
Caracterização da amostra 10
Instrumentos de recolha de dados 12
Questionário sociodemográfico 12
Questionário de Capacidades e de Dificuldades (SDQ) 13
Scenes for Social Information Processing in Adolescence (SSIPA) 13
Sociale Informatie Verwerkings Test (SIVT) 14
Processo de adaptação 14
Descrição do SIVT 15
Processo de codificação das respostas abertas 17
Procedimentos de recolha de dados 18
Procedimentos de análise de dados 19
Resultados 21
Fidelidade 21
Fidelidade intercotadores 21
Consistência interna 23

Evidências de Validade 23
Evidências baseadas na estrutura interna 23
Evidências baseadas nas relações com outras variáveis 29
Evidências convergentes 29
Relações com indicadores de ajustamento psicológico 32
Dificuldade percebida e realismo dos estímulos 34
Discussão 34
Limitações 39
Sugestões futuras e implicações práticas 39
Conclusões 41
Referências 42
Anexos 51

Índice de tabelas

Tabela 1. *Instrumentos de Avaliação do PIS em Adolescentes* …….7

Tabela 2. *Características Sociodemográficas da Amostra* …….……11

Tabela 3. *Fidelidade Intercotadores na Cotação das Respostas Abertas do SIVT* ……..21

Tabela 4. *Cargas Fatoriais, Comunalidades e Variância Explicada da Análise Fatorial Exploratória do SIVT* …….. 25

Tabela 5. *Correlações Entre as Dimensões do SIVT* ……...26

Tabela 6. *Correlações Entre as Dimensões do SIVT e do SSIPA* ……...30

Tabela 7. *Correlações Entre as Dimensões do SIVT e as Subescalas do SDQ* ……...33

Lista de abreviaturas

Abreviatura	Descrição
FPCEUP	Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto
MPIS	Modelo do Processamento da Informação Social
PIS	Processamento da Informação Social
PND	Perturbações do Neurodesenvolvimento
SDQ	Questionário de Capacidades e de Dificuldades
SIVT	Sociale Informatie Verwerkings Test
SSIPA	Scenes for Social Information Processing in Adolescence

Introdução Teórica

A adolescência enquanto período de desenvolvimento

A adolescência é um período de rápido crescimento e aprendizagem, marcado por mudanças neurobiológicas, psicológicas, comportamentais e ambientais. Entre estas, destacam-se a crescente importância das relações com os pares, a procura de novos relacionamentos e a maior sensibilidade ao ambiente social (Dahl et al., 2018; Lansford & Banati, 2018; Sisk & Gee, 2022). Esta reorientação social acompanha a maturação de sistemas cerebrais envolvidos no processamento da informação social (PIS), tornando os adolescentes particularmente vulneráveis às influências dos contextos interpessoais (Dahl et al., 2018; Lamblin et al., 2017). Relações previsíveis e estimulantes, bem como a aceitação e o reconhecimento pelos pares, associam-se a sentimentos de valor próprio, pertença e ligação social que favorecem o desenvolvimento saudável (Lin & Guo, 2024; Sisk & Gee, 2022). Neste âmbito, o estatuto social pode constituir um fator de risco ou de proteção (Cillessen & Lansu, 2011; Dodge & Pettit, 2003; Dodge et al., 2003; Rubin et al., 2011), associando-se a rejeição pelos pares a sofrimento psicológico (Lamblin et al., 2017; Lin & Guo, 2024).

Na adolescência emergem problemas de saúde mental que podem persistir na idade adulta (Lansford & Banati, 2018). O Institute for Health Metrics and Evaluation (2026) estima que, em Portugal, em 2023, a prevalência de perturbações mentais e relacionadas com o uso de substâncias em jovens dos 15 aos 19 anos tenha sido superior a 25%, atribuindo a estas perturbações 43% do total de anos de vida ajustados por incapacidade nesta faixa etária.

A competência social e os problemas de saúde mental na adolescência associam-se ao funcionamento adaptativo, à qualidade de vida e à satisfação com a vida na idade adulta (Romppanen et al., 2021; Schlack et al., 2021). A literatura descreve relações bidirecionais entre a competência social e a psicopatologia, salientando a importância das experiências interpessoais e dos processos envolvidos na sua interpretação (Lamblin et al., 2017; Romppanen et al., 2021). Neste quadro, o PIS constitui uma dimensão relevante para compreender diferenças individuais no ajustamento social dos adolescentes (Lamblin et al., 2017).

O ajustamento social na adolescência

O ajustamento social corresponde ao grau em que um adolescente se relaciona positivamente com os seus pares, envolvendo-se em comportamentos adaptativos e inibindo comportamentos aversivos (Crick & Dodge, 1994). A competência social refere-se, por sua vez, à capacidade de alcançar objetivos pessoais e resolver situações interpessoais, mantendo

relações positivas ao longo do tempo e em diferentes contextos (Dodge, 1986; Rubin & Rose-Krasnor, 1992). As dificuldades de competência social podem, assim, refletir um desfasamento entre as exigências da situação e os recursos comportamentais do jovem (McFall, 1982).

O comportamento do adolescente e as respostas do contexto social influenciam-se reciprocamente. Numa situação interpessoal, a informação é processada de modo a desencadear uma resposta comportamental, que é posteriormente avaliada pelos outros. Essas reações tornam-se, por sua vez, novas experiências sociais com potencial para reforçar ou alterar expectativas e padrões de interação (Dodge et al., 1986; Gifford-Smith & Rabiner, 2004). Experiências de rejeição podem contribuir para representações e expectativas negativas relativamente aos pares e para a manutenção de vieses cognitivos, enquanto interpretações enviesadas podem favorecer respostas que suscitam novas experiências de rejeição (Gifford-Smith & Rabiner, 2004). Esta natureza recíproca reforça a pertinência de compreender como as diferentes etapas do PIS se relacionam com o ajustamento social na adolescência (Crick & Dodge, 1994; Dodge et al., 1986).

Processamento da Informação Social

Evolução do Modelo de Processamento da Informação Social

O desenvolvimento de modelos de processamento da informação aplicados ao funcionamento social iniciou-se nas décadas de 1950 e 1960, adquirindo maior expressão a partir da década de 1980. Dodge (1986) propôs o modelo de Processamento da Informação Social (MPIS) que procura compreender como as crianças processam situações interpessoais e lhes respondem. Embora descreva processos relevantes para a competência social, o modelo surgiu associado à investigação sobre comportamento agressivo e à questão: "How can aggressive children be taught to adopt nonaggressive behavioral patterns in their interactions with peers?" (Dodge, 1986, p. 77).

Crick e Dodge (1994) reformularam o modelo, conceptualizando-o como uma teoria acerca da atividade do cérebro online. O PIS passou a ser teorizado como um conjunto de atividades de processamento que podem ocorrer em paralelo e envolver ciclos de retroação. Nesta reformulação, a clarificação de objetivos tornou-se uma etapa explícita do PIS.

Reconhecendo a necessidade de aprofundar o papel dos processos emocionais, Lemerise e Arsenio (2000) propuseram a sua integração no MPIS. Nesta perspetiva, emoção e cognição desempenham funções distintas, mas influenciam-se reciprocamente, contribuindo conjuntamente para a competência social.

Mais recentemente, Verhoef et al. (2022) propuseram um modelo de dupla via que pressupõe que as crianças e adolescentes se envolvem em dois modos distintos de PIS:

automático e reflexivo. O modo automático corresponde a um PIS rápido e implícito, apoiado em associações previamente estabelecidas, enquanto o modo reflexivo é explícito, mais lento e mobilizado sobretudo perante situações novas, pessoalmente relevantes ou potencialmente ameaçadoras, em que o nível de ativação se mantenha na janela de tolerância. Este último modo engloba as etapas do MPIS descritas por Dodge (1986), Crick e Dodge (1994) e Lemerise e Arsenio (2000), envolvendo o processo de resolução de problemas (van Rest et al., 2014). Esta distinção é particularmente relevante para a avaliação, dado que tarefas estruturadas com perguntas explícitas após situações sociais tendem a captar sobretudo componentes reflexivas do PIS.

Etapas do Modelo de Processamento da Informação Social

O MPIS propõe que, durante uma situação social, os adolescentes acedem às suas capacidades biologicamente determinadas e à sua base de dados social, incluindo esta última o armazenamento da memória, as regras adquiridas, os esquemas sociais, o conhecimento social e as associações entre afetos e acontecimentos (Crick & Dodge, 1994; Lemerise & Arsenio, 2000). Assim, esta base de dados estabelece relações bidirecionais com os passos do PIS, visto estes mediarem a influência das crenças e representações do jovem na resposta comportamental (Gifford Smith & Rabiner, 2004) e, por sua vez, as interações sociais serem armazenadas na memória, tornando-se parte da base de dados, e influenciando, consequentemente, os encontros seguintes.

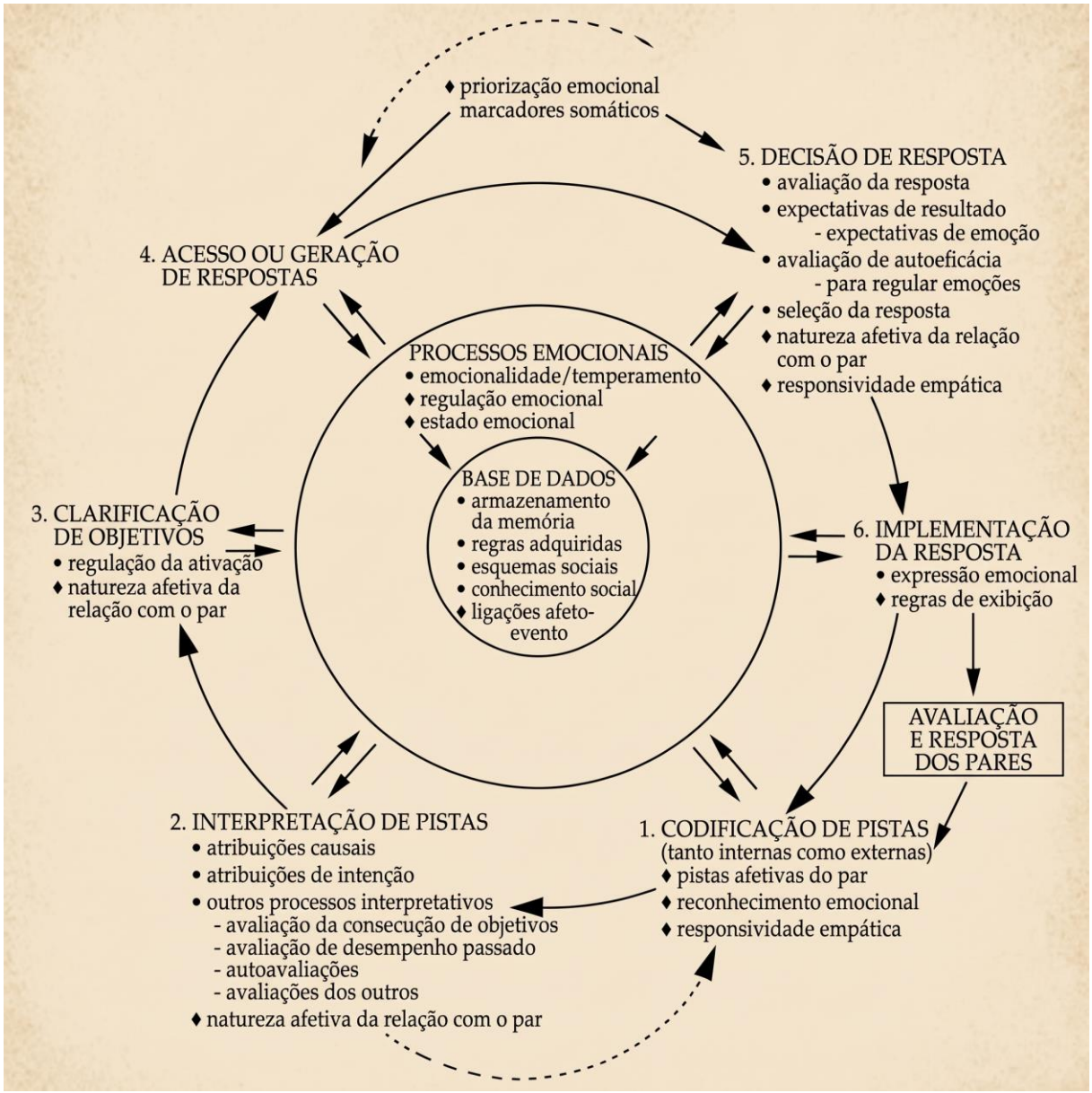
O MPIS distingue seis etapas: (a) atenção e codificação de pistas; (b) representação mental e interpretação das pistas; (c) clarificação de objetivos; (d) acesso e/ou geração de respostas; (e) avaliação das opções de resposta e tomada de decisão; e (f) implementação da resposta (Figura 1). Esta organização descreve funções analiticamente distinguíveis e não uma sequência obrigatoriamente linear, podendo o PIS ocorrer em paralelo, com revisões entre etapas e ciclos de retroação (Crick & Dodge, 1994; Gifford-Smith & Rabiner, 2004). Como hipotetizam Dodge et al. (1986), "(...) skillful processing at each step increases the probability that a child will behave in a manner that is judged to be competent by peers (...)" (Dodge et al., 1986, p. V).

Na codificação e interpretação, o adolescente seleciona pistas internas e externas, reconhece informação afetiva e atribui significado ao que aconteceu e às intenções envolvidas (Crick & Dodge, 1994; Dodge et al., 1986; Lemerise & Arsenio, 2000). A atenção pode ser orientada pela saliência das pistas, pelo estado emocional e por esquemas cognitivos ativados (Daleiden & Vasey, 1997; Ehrenreich & Gross, 2002). A interpretação envolve atribuições causais e de intenção, avaliações do self e dos outros e regras ou heurísticas inatas e/ou

construídas a partir da experiência, podendo erros nestes processos influenciar as etapas subsequentes (Crick & Dodge, 1994; Dodge, 1986).

Figura 1

Modelo de Processamento da Informação Social



Nota. Traduzido de "An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing", de E. A. Lemerise e W. F. Arsenio, 2000, *Child Development, 71*(1), p. 113. Copyright 2000 por Society for Research in Child Development.

Na clarificação de objetivos, orientações pré-existentes podem ser revistas em função da situação e da ativação emocional e os objetivos podem ser instrumentais, relacionais ou internos (Crick & Dodge, 1994; Lemerise & Arsenio, 2000). O adolescente acede depois a

respostas possíveis ou gera novas alternativas, avaliando-as segundo regras e valores aprendidos, autoeficácia e expectativas de resultado (Crick & Dodge, 1994; Dodge, 1993; Dodge et al., 1986). A implementação da resposta depende de competências verbais e motoras e da adequação ao contexto. As reações dos interlocutores fornecem nova informação, permitindo o ajuste comportamental e reforçando a natureza cíclica do PIS (Dodge, 1986, 1993; Lemerise & Arsenio, 2000).

Padrões de Processamento da Informação Social

Diferenças no PIS podem associar-se a dificuldades de ajustamento (Crick & Dodge, 1994), podendo, contudo, a natureza dos enviesamentos e défices variar consideravelmente dependendo dos problemas (Dodge et al., 1986; Gifford-Smith & Rabiner, 2004; Quiggle et al., 1992). O MPIS constitui, por isso, um enquadramento útil para compreender processos associados a comportamentos agressivos e a sintomatologia depressiva e ansiosa. Estes padrões são descritos como tendências identificadas na literatura, não como perfis universais nem como critérios diagnósticos aplicáveis aos participantes do presente estudo.

Historicamente, o MPIS surgiu associado à tentativa de explicar como crianças e adolescentes com problemas de agressão processam e respondem a eventos sociais. A literatura descreve, neste domínio, maior atenção a pistas hostis, menor consideração de informação não agressiva, atribuições hostis, objetivos de retaliação ou dominância e maior geração, avaliação positiva e seleção de respostas agressivas (Adrian et al., 2010; Crick & Dodge, 1994; Daleiden & Vasey, 1997; Dodge, 1993; Dodge & Pettit, 2003; Gifford-Smith & Rabiner, 2004; Quiggle et al., 1992; Verhoef et al., 2022).

Nos problemas internalizados, os padrões descritos são distintos. A sintomatologia depressiva tem sido associada a autoesquemas negativos, maior saliência de informação relacionada com perda ou fracasso, menor geração e avaliação menos positiva de respostas assertivas e maior seleção de respostas passivas (Adrian et al., 2010; Dodge, 1993; Gifford-Smith & Rabiner, 2004; Luebbe et al., 2010; Pössel et al., 2006; Quiggle et al., 1992). A ansiedade relaciona-se com hipervigilância a pistas ameaçadoras, dificuldades na discriminação entre ameaça e segurança e maior probabilidade de objetivos de evitamento e respostas passivas ou de fuga (Daleiden & Vasey, 1997; Ehrenreich & Gross, 2002; Gifford-Smith & Rabiner, 2004; Lau & Waters, 2017; Luebbe et al., 2010).

A distinção entre estes padrões sustenta uma análise dimensional das relações do PIS com indicadores de ajustamento psicológico, permitindo formular expectativas para o presente estudo, sem pressupor perfis clínicos ou relações determinísticas.

Avaliação do Processamento da Informação Social

A avaliação do PIS pode contribuir para identificar dificuldades e recursos relevantes para a compreensão do ajustamento social dos adolescentes. Ao distinguir processos específicos, o MPIS fornece um enquadramento para a formulação de hipóteses e para o planeamento de intervenções dirigidas à interpretação das situações e à resolução de problemas interpessoais (Crick & Dodge, 1994). A utilidade destas avaliações depende, contudo, de evidências que sustentem a interpretação das pontuações e o uso pretendido do instrumento.

Assim, o MPIS tem sido utilizado como enquadramento para intervenções dirigidas à promoção da competência social e à prevenção de comportamentos agressivos, não se restringindo a sua relevância à avaliação. Ao decompor a resposta social em processos como a codificação e interpretação de pistas, a definição de objetivos, a geração de alternativas e a avaliação das respetivas consequências, o modelo permite identificar processos potencialmente modificáveis e orientar atividades de intervenção (Fraser et al., 2005; Li et al., 2013). Neste sentido, a avaliação detalhada das diferentes etapas do PIS pode igualmente contribuir para identificar necessidades específicas e apoiar o ajustamento da intervenção às características do adolescente (van Rest et al., 2014).

Todavia, a investigação do MPIS tem incidido predominantemente em crianças em idade escolar, sendo mais limitados os estudos e os instrumentos desenvolvidos para adolescentes (van Rest, 2017; Vidal et al., 2025). A Tabela 1 sistematiza alguns instrumentos que avaliam o PIS nesta faixa-etária. Esta limitação reforça a pertinência de estudar medidas que permitam avaliar diferentes dimensões do PIS na adolescência.

O Scenes for Social Information Processing in Adolescence (SSIPA) foi desenvolvido para avaliar o PIS em adolescentes, recorrendo a uma abordagem participativa e fenomenológica numa amostra comunitária (Vagos et al., 2018). O estudo de Vagos et al. (2016), com jovens dos 15 aos 20 anos, apresentou evidências sobre as suas propriedades psicométricas. Este instrumento avalia atribuições de intenção, intensidade emocional, avaliação das respostas e decisão de resposta, através de seis vinhetas escritas, hipotéticas e ambíguas apresentadas na primeira pessoa: três de provocação aberta e três de provocação relacional.

Tabela 1

Instrumentos de avaliação do PIS em adolescentes

Instrumento	Autores	País	Amostra		Estímulos		Itens (por estímulo)		Etapas avaliadas do PIS
			Tipo	Idades (anos)	Número	Formato	Número	Formato	
Children's Evaluation of Everyday Social Encounters Questionnaire - Short Form (ChEESE-Q SF)	Berry & Bell (2021)	Estados Unidos da América	Comunitária	8-15	2	Vinhetas escritas	38	Questão aberta, múltipla escolha, escala de *Likert*	Codificação, Interpretação, Clarificação de objetivos, Geração de respostas, Avaliação de respostas e seleção
Cuestionario del procesamiento de la información social (CPIS)	Calvete & Orue (2009)	Espanha	Comunitária	12-17	5	Vinhetas escritas	5	Questões abertas ou escala de *Likert*[a]	Interpretação, Seleção de resposta
Scenes for Social Information Processing in Adolescence (SSIPA)	Vagos et al. (2016, 2018)	Portugal	Comunitária	15-20	6	Vinhetas escritas	17-24	Escala de *Likert*	Interpretação, Avaliação de respostas e seleção
Social Information Processing Questionnaire in Dating Conflicts (SIPQ-DC)	Calvete et al. (2016)	Espanha	Comunitária	13-17	3	Vinhetas escritas	7	Escala de *Likert*	Interpretação, Geração de respostas, Avaliação de respostas
Sociale Informatie Verwerkings Test (SIVT)	van Rest et al. (2014, 2019); van Rest, Vriens, et al. (2020)	Países Baixos	Comunitária e clínica	8-12; 13-17	6	Vinhetas em vídeo	14-23	Entrevista estruturada: questões abertas, múltipla escolha, escala de *Likert*	Codificação, Interpretação, Clarificação de objetivos, Geração de respostas, Avaliação de respostas e seleção

Instrumento	Autores	País	Amostra		Estímulos		Itens (por estímulo)		Etapas avaliadas do PIS
			Tipo	Idades (anos)	Número	Formato	Número	Formato	
	Vidal et al. (2025)	Espanha	Comunitária	13-17	6	Vinhetas em vídeo	15-18	Questionário de autorrelato: questões abertas, múltipla escolha, escala de *Likert*	

Nota. [a] Existem duas versões do instrumento, distintas no formato dos itens.

Embora o SSIPA permita avaliar dimensões relevantes do PIS em adolescentes portugueses, não abrange todas as etapas do modelo e apenas inclui situações ambíguas. A inclusão de outros tipos de situações e de perguntas sobre codificação, objetivos e geração espontânea de respostas pode, assim, complementar a informação recolhida por este instrumento.

Assim, o Sociale Informatie Verwerkings Test (SIVT) permite complementar esta avaliação. Desenvolvido nos Países Baixos, o instrumento original destina-se a apoiar a compreensão de diferentes dimensões do PIS, considerando a idade e o funcionamento cognitivo (van Rest et al., 2019). Possui uma versão infantil, dos 8 aos 12 anos, e uma versão juvenil, dos 13 aos 17 anos, tendo também sido estudada a sua utilização com crianças e adolescentes com deficiência intelectual (van Rest, 2017; van Rest et al., 2019).

A versão original inclui seis vinhetas de vídeo sobre situações sociais problemáticas, variando o interlocutor envolvido, adulto ou par, e a intenção do seu comportamento, ambígua, acidental ou hostil. Esta diversidade de situações favorece a exploração da especificidade situacional do PIS (van Rest, van Nieuwenhuijzen, et al., 2020). A administração, realizada em computador ou tablet, integra uma entrevista estruturada e interativa com perguntas abertas e fechadas. São avaliadas a codificação e a interpretação de pistas, a emoção, os objetivos, a geração e o repertório de respostas, a avaliação de respostas agressivas, assertivas e passivas e a seleção de respostas. O instrumento abrange, assim, várias etapas do MPIS, embora a seleção de uma resposta hipotética não equivalha à observação da sua implementação, não sendo avaliada a última etapa do MPIS.

A diversidade dos estímulos e o recurso a vídeos constituem características potencialmente relevantes (van Rest, 2017), mas não demonstram, por si só, representatividade ecológica ou maior validade das interpretações das pontuações. Os estudos de van Rest et al. (2014, 2019) e de van Rest, Vriens, et al. (2020) forneceram evidências sobre as propriedades psicométricas da versão juvenil, e Vidal et al. (2025) adaptaram posteriormente esta versão para investigação com adolescentes espanhóis. As diferenças entre versões, populações e condições de administração exigem que essas evidências sejam examinadas em cada novo contexto de utilização.

Objetivos do presente estudo

O presente estudo teve como objetivo traduzir e adaptar socioculturalmente a versão juvenil do SIVT para investigação com adolescentes portugueses dos 15 aos 17 anos e examinar, de forma exploratória, as suas propriedades psicométricas. Especificamente, procurou analisar a fidelidade intercotadores das respostas abertas, a consistência interna das

dimensões selecionadas e evidências de validade baseadas na estrutura interna e nas relações com outras variáveis.

A análise da estrutura interna procurou explorar a organização das dimensões do instrumento na presente amostra, sem pressupor uma correspondência direta entre fatores empíricos e as seis etapas do MPIS. As relações entre dimensões do SIVT foram examinadas à luz das inter-relações teoricamente previstas entre diferentes processos do PIS. Adicionalmente, as associações com o SSIPA permitiram explorar evidências de convergência entre medidas relacionadas do PIS, enquanto as relações com o SDQ permitiram examinar associações preliminares entre dimensões do SIVT e indicadores autorrelatados de ajustamento psicológico. Considerando o caráter exploratório do estudo e a natureza comunitária da amostra, estas análises não visaram estabelecer pontos de corte, discriminar grupos clínicos ou sustentar utilizações diagnósticas.

Método

Critérios de inclusão e de exclusão no estudo

Constituíram critérios de inclusão na amostra ter entre 15 e 17 anos e ter competências que permitissem o preenchimento autónomo dos questionários. A recolha exigia ainda que as escolas disponibilizassem acesso à internet, computadores ou tablets com som funcional e condições de privacidade entre os participantes. O diagnóstico de uma perturbação do neurodesenvolvimento (PND), comunicado pelo encarregado de educação, constituiu critério de exclusão. Esta decisão procurou delimitar a população estudada, atendendo às diferenças no PIS descritas para algumas destas condições (Andrade et al., 2012; Chan & Leung, 2022; Crisci et al., 2024; Embregts & van Nieuwenhuijzen, 2009; Mazza et al., 2017; van Rest, van Nieuwenhuijzen, et al., 2020).

Caracterização da amostra

O protocolo foi respondido, pelo menos parcialmente, por 135 adolescentes. Foram excluídos 5 participantes por não terem preenchido ambas as partes, 18 por não cumprirem o critério etário e 7 por apresentarem um diagnóstico de PND. A amostra final incluiu 105 participantes que tinham entre 15 e 17 anos (M = 15.85, SD = 0.76). Identificavam-se com o género masculino 57 participantes (54.3%) e com o género feminino 47 (44.8%). A maioria tinha nacionalidade portuguesa (n = 87, 82.9%), sendo as restantes nacionalidades remetidas para a Tabela 2.

Tabela 2

Características Sociodemográficas da Amostra

Variável	Total	
	n	%
Género		
Feminino	47	44.8
Masculino	57	54.3
Outro	1	1.0
Nacionalidade		
Portuguesa	87	82.9
Brasileira	7	6.7
Venezuelana	4	3.8
Francesa	2	1.9
Andorrana	1	1.0
Dupla nacionalidade[a]	4	3.8
Ano de escolaridade		
10º	77	73.3
11º	25	23.8
12º	3	2.9
Curso		
Científico-Humanístico	73	69.5
Ciências e Tecnologias	54	51.4
Línguas e Humanidades	13	12.4
Artes Visuais	6	5.7
Curso Profissional	32	30.5
Técnico/a de Comunicação e Serviço Digital	19	18.1
Técnico/a de Eletrónica, Automação e Comando	13	12.4
Escolaridade materna completa		
1º ciclo	1	1.0
2º ciclo	10	9.5
3º ciclo	16	15.2
Secundário	33	31.4
Licenciatura/Bacharelato	25	23.8
Mestrado	5	4.8
Doutoramento	1	1.0
Não especificado	14	13.3
Escolaridade paterna completa		
1º ciclo	2	1.9

2º ciclo	8	7.6
3º ciclo	20	19.0
Secundário	28	26.7
Licenciatura/Bacharelato	22	21.0
Mestrado	2	1.9
Não especificado	23	21.9

Nota. $N = 105$. Os participantes tinham em média 15.85 anos ($DP = 0.76$).

[a] Os participantes integrados nesta categoria possuem estatuto de cidadão português combinado com outra nacionalidade.

A maioria frequentava o 10.º ano ($n = 77$, 73.3%), seguindo-se o 11.º ano ($n = 25$, 23.8%). Frequentavam cursos científico-humanísticos 73 participantes (69.5%) e cursos profissionais 32 (30.5%).

A figura materna foi identificada por 100 participantes (95.2%) como responsável pela sua educação e a figura paterna por 92 (87.6%), sendo também mencionados irmãos ($n = 9$, 8.6%), avós ($n = 4$, 3.8%) e padrastos ($n = 2$, 1.9%). Estas categorias não eram mutuamente exclusivas.

A informação acerca da escolaridade dos cuidadores foi reportada pelos estudantes. O nível completo de escolaridade materna variou entre o 1.º ciclo do ensino básico ($n = 1$, 1%) e o doutoramento ($n = 1$, 1%), sendo os mais frequentes, por ordem decrescente, o ensino secundário ($n = 33$, 31.4%), a licenciatura/bacharelato ($n = 25$, 23.8%), o 3.º ciclo do ensino básico ($n = 16$, 15.2%), o 2.º ciclo do ensino básico ($n = 10$, 9.5%) e o mestrado ($n = 5$, 4.8%).

Por sua vez, foram reportados níveis completos de escolaridade paterna entre o 1.º ciclo do ensino básico ($n = 2$, 1.9%) e o mestrado ($n = 2$, 1.9%), sendo os mais frequentes o ensino secundário ($n = 28$, 26.7%), a licenciatura/bacharelato ($n = 22$, 21%), o 3.º ciclo do ensino básico ($n = 20$, 19%) e o 2.º ciclo do ensino básico ($n = 8$, 7.6%).

Instrumentos de recolha de dados

Questionário sociodemográfico

O questionário sociodemográfico (Anexo A) recolheu informações sobre idade, género, nacionalidade, cidade de residência, ano de escolaridade e curso dos participantes. Ainda, foram recolhidos dados sobre o parentesco, a escolaridade e a profissão dos cuidadores. A escolaridade parental foi utilizada como indicador contextual do nível socioeconómico e não como medida exaustiva deste construto multidimensional. Esta opção baseou-se na sua utilização na literatura, na sua relativa estabilidade e na sua associação com indicadores de saúde mental na adolescência (Hoff et al., 2002; Long & Renbarger, 2023; Reiss, 2013).

Questionário de Capacidades e de Dificuldades (SDQ)

O Questionário de Capacidades e de Dificuldades (SDQ) é um questionário breve que avalia indicadores de ajustamento psicológico através de 25 itens, distribuídos igualmente por cinco subescalas: Sintomas Emocionais, Problemas de Comportamento, Hiperatividade/Desatenção, Problemas de Relacionamento e Comportamento Pró-Social (Goodman, 1997). Existem versões para professores, cuidadores e autorrelato, sendo solicitado ao informante que indique, numa escala de três pontos, o quanto cada afirmação é verdadeira, considerando os últimos seis meses (Youthinmind, 2022). Neste estudo, foram utilizadas as quatro subescalas de dificuldades da versão portuguesa de autoavaliação (Goodman, 1997/2005). Esta opção atendeu às associações mais fortes de medidas de autorrelato com dimensões do PIS reportadas por van Rest et al. (2019). A subescala Comportamento Pró-Social não foi considerada. A versão de autorrelato, destinada a jovens entre os 11 e os 17 anos (Youthinmind, 2022), foi utilizada em estudos prévios com adolescentes portugueses até aos 15 anos (Marzocchi et al., 2004)

O questionário inclui cinco itens invertidos. A pontuação em cada subescala corresponde à soma das pontuações nos itens que a constituem e varia entre 0 e 10, correspondendo as Dificuldades totais à soma das quatro subescalas.

Na presente amostra, a pontuação de Dificuldades Totais apresentou $\alpha = .74$ e $\omega = .81$ e a subescala Sintomas Emocionais apresentou $\alpha = .78$ e $\omega = .77$. As estimativas foram inferiores nas subescalas Problemas de Relacionamento ($\alpha = .66$; $\omega = .69$) e Hiperatividade/Desatenção ($\alpha = .63$; $\omega = .63$). A subescala Problemas de Comportamento apresentou $\alpha = -.04$, não tendo sido possível calcular o ómega de McDonald, resultados que não sustentam uma consistência interna adequada. Efeitos de método e distribuições com reduzida variabilidade são hipóteses a examinar (Essau et al., 2012; Van Roy et al., 2008), no entanto, a interpretação de resultados envolvendo esta subescala está fortemente limitada.

Scenes for Social Information Processing in Adolescence (SSIPA)

O SSIPA avalia a interpretação de pistas, a intensidade emocional, a avaliação das respostas e a decisão de resposta. Cada uma das seis vinhetas é seguida de 17 a 24 itens, respondidos numa escala de *Likert* de cinco pontos (Vagos et al., 2016). Criou-se uma variável para cada uma das 17 dimensões da medida, correspondente à soma das pontuações dos itens que a constituem.

No estudo de Vagos et al. (2016), os coeficientes alfa ordinal variaram entre .69 e .96. Na presente amostra, as estimativas diferiram entre dimensões, sendo particularmente reduzidas para a atribuição neutra ($\alpha = .35$; $\omega = .35$) e para a decisão de resposta passiva ($\alpha = .51$; $\omega =$

.54). Os restantes valores de consistência interna são apresentados no Anexo B. Esta heterogeneidade deve ser considerada na interpretação dos resultados. A comparação com os coeficientes do estudo original deve atender às diferenças no tipo de coeficiente.

A utilização deste instrumento foi autorizada pela sua autora principal, cedendo a mesma o acesso aos seus materiais.

Sociale Informatie Verwerkings Test (SIVT)

A versão do SIVT utilizada neste estudo corresponde a uma adaptação da versão juvenil do teste original para fins de investigação. A administração do instrumento envolve a visualização de seis vídeos que retratam diferentes situações sociais, brevemente descritas no Anexo C.

Processo de adaptação. A adaptação do SIVT seguiu as orientações da International Test Commission (2017) e de van Widenfelt et al. (2005). Após a obtenção das permissões da titular dos direitos do instrumento, os diálogos dos vídeos e os itens foram traduzidos, respetivamente, do neerlandês e do espanhol para português por duas colaboradoras com competências nas línguas e culturas envolvidas e formação em Psicologia. A tradução dos diálogos foi revista pela investigadora responsável e por três psicólogos escolares com experiência com adolescentes portugueses (van Widenfelt et al., 2005). Os seus pareceres foram recolhidos através de entrevistas semiestruturadas, orientadas por um guião desenvolvido para o estudo e revisto pela orientadora (Anexo D). As duas investigadoras analisaram também a clareza dos itens, consultando, quando necessário, um doutorado em Psicologia envolvido na retroversão. Esta revisão incidiu na adequação linguística, sociocultural e de conteúdo.

Após incorporação das melhorias sugeridas nos diálogos e itens do questionário, dois colaboradores independentes procederam à retroversão cega dos textos, sendo o resultado deste trabalho comparado, posteriormente, com as versões originais do SIVT pela autora principal de cada versão. Realizou-se uma reunião com a autora da versão neerlandesa para discutir a formulação de algumas perguntas. Assim, procurou-se garantir a equivalência funcional da versão portuguesa do SIVT (International Test Commission, 2017).

Optou-se por manter o áudio original neerlandês e acrescentar legendas em português. A legendagem foi realizada com a colaboração de dois estagiários do Serviço de Comunicação e Imagem da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP). Os itens foram traduzidos da versão espanhola por esta ter sido desenvolvida para investigação e utilizada em condições de administração semelhantes às previstas para o presente estudo.

A primeira versão do questionário foi testada individualmente com quatro adolescentes, dois do género feminino e dois do género masculino, cujas idades abrangiam o intervalo definido para o estudo. Recorreu-se à reflexão falada para explorar a interpretação dos itens, as dificuldades de compreensão e a adequação das situações, bem como para recolher sugestões de melhoria (International Test Commission, 2017; van Widenfelt et al., 2005).

Os participantes consideraram as situações realistas, embora tenham referido que a situação A dificilmente ocorreria da forma representada. Assinalaram também a extensão do questionário como possível fonte de fadiga e menor envolvimento. As observações fundamentaram alterações nas falas, na ordem e na formulação de algumas perguntas, nomeadamente de geração de respostas, clarificação de objetivos e autoeficácia. O ensaio identificou ainda dificuldades de preenchimento em telemóveis associadas à formatação. Este procedimento forneceu informação preliminar sobre a compreensão dos estímulos e os processos de resposta, circunscrita aos quatro participantes e às condições examinadas.

Descrição do SIVT. Considerando o contexto de recolha de dados, construiu-se um questionário de autorrelato online a ser respondido individualmente em contexto de turma. Manteve-se o formato das perguntas presentes na versão espanhola, com exceção da referente à emoção, e adicionou-se uma pergunta aberta por vídeo para avaliar a clarificação de objetivos, à semelhança da versão neerlandesa.

Antes de cada vídeo, solicitava-se ao participante que se imaginasse no lugar da personagem-alvo, sendo explicitada a personagem com a qual se deveria identificar. Após a visualização, eram apresentados 16 a 20 itens destinados a avaliar diferentes dimensões do PIS.

A **codificação** de pistas foi avaliada pela pergunta aberta "O que está a acontecer neste vídeo?", cujas respostas foram cotadas segundo 10 elementos pré-estabelecidos para cada situação. A narrativa era lida na totalidade, atribuindo-se um ponto por elemento identificado, variando as pontuações entre 0 e 10.

A emoção **zanga** foi medida em cada situação através de uma escala de *Likert* visual de cinco pontos de intensidade (1 = Nada zangado; 5 = Extremamente zangado): "Se fosses [vítima], quão zangado/a ficarias nesta situação?".

Relativamente à interpretação de pistas, consideraram-se a atribuição hostil, a atribuição intencional e a interpretação de respeito, sendo esta última apenas avaliada nos vídeos com pares. A **atribuição hostil** foi avaliada pela pergunta "O que achas do comportamento do [perpetrador]?", respondida numa escala de *Likert* de três pontos (1 = Normal; 2 = Um pouco mau; 3 = Muito mau). A **atribuição intencional** foi medida por uma escala de *Likert* de quatro pontos: "[Descrição do que aconteceu]. O [perpetrador] fê-lo:" (1 = Sem querer; 2 = Se calhar

sem querer/ um pouco sem querer; 3 = Se calhar de propósito/ um pouco de propósito; 4 = De propósito). A **interpretação de respeito** foi avaliada com uma escala de *Likert* de quatro pontos ("O [perpetrador] tem respeito pela [vítima]?"), cujas respostas variaram em intensidade entre 1 = Nenhum respeito e 4 = Total respeito.

A **geração espontânea de respostas** foi avaliada, nos seis vídeos, através da pergunta "Se fosses [a vítima], o que farias a seguir?". Era cotado o primeiro comportamento classificável, não sendo emoções nem pensamentos isolados classificados como comportamentos (van Rest et al., 2019). As categorias comportamentais eram agressiva-antissocial, passiva-submissa e assertiva-pró-social, prevendo o manual, ainda, a classificação "não sei/não definido" para respostas sem comportamento identificável. Para cada uma das três categorias comportamentais, criou-se uma variável que contabilizava o número de vídeos em que a categoria foi atribuída, com pontuações possíveis entre 0 e 6. Não foi contemplada nenhuma variável que contabilizava o número de respostas classificadas como "não sei/não definido".

A **clarificação de objetivos** foi avaliada pela pergunta aberta "Acabaste de escrever o que farias a seguir. Porque farias isso?". As categorias eram evitamento, compromisso/justiça, colaboração/resolução de problemas, dominância, retaliação e objetivo não especificado. Esta última categoria indicava ausência de informação suficiente para identificar uma finalidade, não constituindo um objetivo psicológico autónomo. Para cada categoria, criou-se uma variável a contabilizar o número de vídeos em que foi atribuída.

De seguida, os estudantes indicaram o grau de concordância com diferentes objetivos sociais justificarem a resposta comportamental gerada espontaneamente, através de uma escala de *Likert* de cinco pontos (1 = Discordo totalmente; a 5 = Concordo totalmente). Os objetivos "prevenir uma luta/discussão", "manter um bom relacionamento" e "retaliar" foram avaliados em todos os vídeos, sendo os objetivos "mostrar quem manda" e "ser respeitado" apenas medidos nos vídeos com pares.

Nos vídeos C, D e F, avaliou-se o repertório comportamental: "Já escreveste como reagirias depois desta situação te ter acontecido. Que outras reações diferentes poderias ter?". Contabilizavam-se alternativas comportamentais distintas, evitando a duplicação da resposta espontânea e classificavam-se essas alternativas nas três categorias comportamentais. Calcularam-se duas novas variáveis: o **número de respostas alternativas**, correspondente à soma das alternativas mencionadas nos três vídeos; e a **diversidade do repertório comportamental**, correspondente à média do número de categorias presentes. A diversidade

podia variar entre 0 (= sem respostas alternativas) e 3 (= respostas alternativas das três categorias).

Após estas perguntas, os participantes reviram o final do vídeo principal e, seguidamente, assistiram a vídeos nos quais a vítima realizava uma resposta agressiva, passiva e assertiva. A autoeficácia e a expectativa de resultado foram avaliadas para cada resposta pela apresentação de duas questões após a visualização de cada vídeo. A **autoeficácia** foi medida através de uma escala de *Likert* de cinco pontos (1 = De certeza que não; 5 = De certeza que sim): "Mesmo que não escolhesses fazer isto, achas que serias capaz de agir como [vítima]?". A **expectativa de resultado** foi avaliada recorrendo a uma escala de *Likert* de cinco pontos (1 = Resolve muito mal; 5 = Resolve muito bem), após a questão "[A vítima] resolve bem o problema desta maneira?".

A **seleção de resposta** foi avaliada através de uma pergunta fechada ("Como reagirias tu?"), cujas opções de resposta correspondiam aos vídeos dos três comportamentos visualizados previamente. Foram criadas três variáveis que contabilizaram, no total dos seis vídeos, quantas vezes cada tipo de resposta foi selecionada.

Nas restantes dimensões, a pontuação composta correspondeu à média das respostas nos seis ou três vídeos em que a dimensão era avaliada.

No final, os participantes assinalaram os vídeos que consideraram mais difíceis de compreender e os que lhes pareceram mais realistas. Em cada pergunta, podiam selecionar entre zero e seis vídeos.

Processo de codificação das respostas abertas. A codificação baseou-se na tradução do manual original do SIVT, posteriormente desenvolvida com base nas dificuldades experienciadas nas respostas escritas. Participaram como cotadoras independentes a estudante do mestrado em Psicologia e a professora auxiliar da FPCEUP responsáveis pelo estudo. Após uma primeira fase de dupla cotação, os desacordos foram discutidos e as regras clarificadas. Realizou-se uma segunda fase de dupla cotação, com novas respostas, para as variáveis que não tinham atingido os critérios definidos. Em ambas as fases, garantiu-se a novidade das respostas a ser cotadas. Os índices de fidelidade referem-se às cotações independentes, anteriores à resolução por consenso. A estudante realizou a cotação integral dos dados, tendo a segunda cotadora participado nas fases de dupla cotação. A versão consolidada do manual foi aplicada ao conjunto dos dados (Anexo E).

Procedimentos de recolha de dados

O projeto da investigação e os respetivos materiais foram apreciados e aprovados pela Comissão de Ética da FPCEUP (Ref.ª 2025-11-07) e pela Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (n.º 1841300001).

Após os pareceres favoráveis, foram contactadas as direções de 35 escolas dos distritos do Porto, Aveiro e Coimbra, tendo duas aceitado colaborar. Foram obtidas as autorizações institucionais e dos professores envolvidos, os consentimentos informados dos responsáveis legais e os assentimentos dos adolescentes (Anexos F a I). Os documentos apresentavam os objetivos, os procedimentos e as finalidades da investigação, o caráter voluntário da participação, a possibilidade de interrupção ou desistência e os procedimentos de tratamento confidencial dos dados, com referência ao Regulamento (UE) 2016/679 (2016). Incluíam também a autorização para a participação no jogo previsto para a sessão de devolução dos resultados. Com o consentimento informado, foram enviadas questões que procuravam identificar qualquer condição física ou psicológica que os adolescentes pudessem apresentar, permitindo identificar aqueles com diagnóstico de PND (Anexo H).

A recolha de dados decorreu entre março e julho de 2026, tendo participado no estudo sete turmas pertencentes a duas escolas, uma do distrito do Porto e outra do distrito de Aveiro. A investigação seguiu um método de amostragem não probabilístico por conveniência (Vehovar et al., 2016). A recolha decorreu em sala de aula, em horário letivo e em duas sessões separadas por duas a quatro semanas, com cerca de 50 minutos cada. Os participantes responderam a questionários na plataforma Qualtrics, em computadores disponibilizados pelas escolas. Na primeira sessão, foram administrados os questionários sociodemográfico e sociométrico, o SDQ e o SSIPA; na segunda, a versão adaptada do SIVT, com utilização de auscultadores. O questionário sociométrico integrou o protocolo de recolha, mas as suas variáveis não são objeto das análises apresentadas nesta dissertação. O tempo médio de preenchimento foi de 38 minutos (*DP* = 8.72) na primeira sessão e de 47 minutos (*DP* = 11.69) na segunda. Durante a administração do SIVT, ocorreram falhas na reprodução automática do vídeo C em todas as turmas, sendo necessário apresentá-lo através do projetor da sala. Esta alteração às condições de apresentação deve ser considerada na interpretação das respostas deste vídeo.

Para estabelecer a correspondência entre as respostas das duas sessões e aplicar os critérios de exclusão, cada participante criou um código de identificação a partir das instruções fornecidas. Perante dificuldades na sua construção, as instruções passaram a ser dadas oralmente, com possibilidade de esclarecimento em cada etapa. Na segunda sessão, recorreu-

se aos códigos registados anteriormente para confirmar com cada estudante o código a introduzir. A reidentificação era possível através dos códigos dos consentimentos informados, tendo sido apenas realizada para o cálculo das variáveis sociométricas. A estudante de mestrado foi a única com acesso a essa correspondência.

Procedimentos de análise de dados

Os dados foram analisados maioritariamente no *IBM* SPSS Statistics, versão 30.0 para *Windows*. A preparação da base incluiu a identificação de dados omissos e de respostas indicadoras de reduzido envolvimento, sendo estas mantidas, exceto em casos de respostas descontextualizadas. Foram excluídos os participantes que não completaram ambas as partes do protocolo ou não cumpriram os critérios de elegibilidade. O cálculo prévio de variáveis sociométricas integrou a preparação do protocolo mais amplo, não as análises aqui apresentadas.

As distribuições foram examinadas através de histogramas, gráficos Q–Q, do teste de Shapiro–Wilk e dos coeficientes de assimetria (Sk) e curtose (Ku). Foram considerados os valores de referência $|Sk| \leq 2$ e $|Ku| \leq 2$ (George & Mallery, 2019) e $|Sk| < 3$ e $|Ku| < 10$ (Kline, 2016), em conjunto com a inspeção das distribuições. As estatísticas descritivas, nomeadamente médias, desvios-padrão e frequências relativas e absolutas, foram calculadas para caracterização da amostra e descrição das principais variáveis em estudo.

Realizaram-se análises fatoriais confirmatórias (AFC) do SDQ e do SSIPA para examinar a adequação das estruturas teóricas aos dados recolhidos (Schumacker & Lomax, 2010). Estas análises foram conduzidas no JASP, versão 0.98.1 para *Windows* (JASP Team, 2026), sendo os detalhes remetidos para o Anexo J.

A fidelidade intercotadores foi examinada nas respostas abertas do SIVT (Conry-Murray et al., 2024; Leiva et al., 2006). Na primeira fase, fixando uma proporção de 28%, selecionaram-se 32 participantes por amostragem aleatória estratificada por turma e género (Zabinski et al., 2023). Após algumas variáveis não atingirem os limiares definidos, extraiu-se uma nova subamostra de 28 participantes pelo mesmo procedimento, correspondendo a uma proporção fixa de 40% dos participantes restantes.

Para as variáveis nominais de clarificação de objetivos e geração de respostas, calculou-se o kappa de Cohen por vídeo, considerando o acordo esperado ao acaso (Bryer, 2023; Conry-Murray et al., 2024). Para as variáveis numéricas de codificação, número de respostas alternativas e diversidade comportamental, calculou-se o coeficiente de correlação intraclasse num modelo de dois fatores com efeitos aleatórios, concordância absoluta e medida individual,

ICC(2, 1) (Koo & Li, 2016; Portney & Watkins, 2015; Shrout & Fleiss, 1979). Este coeficiente considera a variabilidade das pontuações e as discrepâncias entre as cotações.

As percentagens de acordo exato constituíram informação complementar, atendendo às diferenças entre os coeficientes e às limitações dos critérios de interpretação (Bryer, 2023; Conry-Murray et al., 2024; McHugh, 2012). Definiu-se *a priori*, como critério de passagem à codificação autónoma, um kappa de Cohen ≥ .70 (Conry-Murray et al., 2024) ou um limite inferior do intervalo de confiança de 95% do ICC ≥ .75 (Koo & Li, 2016). Qualquer exceção a estes critérios é explicitada nos resultados.

A consistência interna foi examinada através do ómega de McDonald (1999) e do alfa de Cronbach (1951), nas escalas e subescalas selecionadas. A utilização do ómega permite relaxar o pressuposto de equivalência tau associado ao alfa, mas continua a exigir a adequação do modelo de medida e do método de estimação à natureza dos itens (Hayes & Coutts, 2020; McNeish, 2018). O alfa foi também reportado para facilitar a comparação com estudos anteriores. Adotou-se .70 como referência interpretativa, considerando-se valores entre .60 e .69 apenas num enquadramento exploratório (DeVellis & Thorpe, 2022; Hair et al., 2010; Nunnally & Bernstein, 1994). Estes limiares não substituem a apreciação do número de itens, da estrutura da medida e do uso pretendido das pontuações.

Para o SIVT, a consistência interna apenas foi avaliada relativamente às variáveis codificação, número de respostas alternativas e diversidade comportamental, por ser expectável que as restantes dependam da especificidade situacional (van Rest, 2017; van Rest et al., 2019; van Rest, Vriens, et al., 2020).

A análise das evidências de validade seguiu o enquadramento de American Educational Research Association et al. (2014), incidindo na estrutura interna e nas relações com outras variáveis. Realizou-se uma análise fatorial exploratória (AFE) sobre a matriz de correlações de Pearson entre pontuações compostas do SIVT. Utilizou-se a extração por eixos principais, com rotação oblíqua *direct oblimin* e normalização de Kaiser, considerando a possibilidade de associação entre os fatores. Foram analisadas as cargas fatoriais da matriz de padrão. A adequação desta matriz deve ser apreciada atendendo às variáveis de contagem e às restrições de soma das categorias. Foram ainda calculadas correlações de Pearson entre dimensões do SIVT, para explorar associações compatíveis com o MPIS, sem as interpretar como testes da sequência temporal ou causal entre etapas.

As evidências baseadas nas relações com outras variáveis foram exploradas através de correlações de Pearson. As relações entre dimensões do SIVT e do SSIPA foram examinadas como evidências de convergência entre medidas do PIS. As relações entre o SIVT e as

subescalas do SDQ permitiram analisar associações com indicadores de ajustamento psicológico. A interpretação destas associações deve atender à consistência interna das pontuações dos dois instrumentos de comparação. A magnitude das correlações foi caracterizada segundo a classificação de Cohen (1988).

A dificuldade percebida e o realismo dos estímulos foram descritos através das frequências absolutas e relativas de seleção de cada vídeo nas duas perguntas finais. Sendo permitida a seleção de vários vídeos, as percentagens não constituem categorias mutuamente exclusivas nem uma pontuação global de aceitabilidade.

Resultados

Fidelidade

Fidelidade intercotadores

A análise da fidelidade intercotadores baseou-se nas cotações independentes das respostas abertas. Os coeficientes ICC(2, 1), os valores de kappa de Cohen e as percentagens de acordo exato são apresentados na Tabela 3. Na primeira fase, os intervalos de confiança de 95% do ICC corresponderam a níveis moderados a excelentes na codificação e bons a excelentes nas dimensões do repertório comportamental, segundo os critérios de Koo & Li (2016). Na geração de respostas, os valores de kappa variaram entre fracos, no vídeo E (κ = .50), e praticamente perfeitos; na clarificação de objetivos, variaram entre fracos, no vídeo A (κ = .59), e fortes, segundo a classificação de McHugh (2012).

Tabela 3

Fidelidade Intercotadores na Cotação das Respostas Abertas do SIVT

Item	ICC(2, 1)		κ	Acordo (%)
	Estimativa	95% IC		
		Fase 1[a]		
Codificação				
Vídeo A	.86	[.64, .94]		43.75
Vídeo B	.88	[.71, .95]		40.63
Vídeo C	.90	[.80, .95]		71.88
Vídeo D	.95	[.87, .98]		78.13
Vídeo E	.85	[.64, .94]		53.13
Vídeo F	.92	[.84, .96]		78.13

Geração de respostas				
Vídeo A			.66	78.13
Vídeo B			.90	93.75
Vídeo C			.77	84.38
Vídeo D			.89	93.75
Vídeo E			.50	84.38
Vídeo F			.95	96.88
Clarificação de objetivos				
Vídeo A			.59	68.75
Vídeo B			.88	90.63
Vídeo C			.87	90.63
Vídeo D			.89	93.75
Vídeo E			.87	93.75
Vídeo F			.75	81.25
Nº respostas alternativas				
Vídeo C	.91	[.83, .96]		90.63
Vídeo D	.98	[.95, .99]		96.88
Vídeo F	1.00			100.00
Diversidade comportamental				
Vídeo C	.90	[.81, .95]		93.75
Vídeo D	.97	[.93, .98]		96.88
Vídeo F	.94	[.88, .97]		96.88
		Fase 2[b]		
Codificação				
Vídeo A	.96	[.91, .98]		53.57
Vídeo B	.90	[.79, .95]		32.14
Vídeo E	.96	[.91, .98]		67.86
Geração de respostas				
Vídeo A			.73	82.14
Vídeo E			1.00	100.00
Clarificação de objetivos				
Vídeo A			.68	75.00

Nota. ICC(2, 1) = Coeficiente de Correlação Intraclasse baseado num modelo de dois fatores com efeitos aleatórios, concordância absoluta e medida individual; κ = kappa de Cohen; CI = intervalo de confiança. A percentagem de acordo corresponde ao acordo exato entre cotadores, não substituindo os coeficientes corrigidos

para o acaso ou baseados na variância. Todos os coeficientes apresentados são estatisticamente significativos, $p < .001$.

[a] $n = 32$. [b] $n = 28$.

Considerando que nas perguntas de codificação nos vídeos A, B e E, de geração de respostas nos vídeos A e E e de clarificação de objetivos no vídeo A não se cumpriram os critérios pré-estabelecidos para prosseguir com a codificação autónoma, procedeu-se a uma segunda fase de dupla cotação independente para estas variáveis.

Na segunda fase, observaram-se valores superiores dos coeficientes de fidelidade nas variáveis reavaliadas, embora a percentagem de acordo exato na codificação do vídeo B (32.14%) tenha diminuído. Na clarificação de objetivos do vídeo A, $\kappa = .68$ permaneceu abaixo do critério pré-definido de .70. A decisão de prosseguir para a codificação autónoma constituiu, portanto, uma exceção ao critério inicial, fundamentada pela equipa na proximidade ao limiar, na percentagem de acordo exato (75%) e na consolidação das regras do manual. Esta exceção deve ser considerada na apreciação da fidelidade desta variável.

Consistência interna

A codificação apresentou níveis adequados de consistência interna ($\alpha = .83$; $\omega = .83$; $\bar{r} = .49$). As estimativas foram inferiores no número de respostas alternativas ($\alpha = .64$; $\omega = .66$; $\bar{r} = .38$) e na diversidade comportamental ($\alpha = .56$; $\omega = .57$; $\bar{r} = .30$) (DeVellis & Thorpe, 2022). As correlações médias inter-itens sugerem covariação entre os itens (Clark & Watson, 1995), mas não eliminam as limitações de consistência interna. As estimativas obtidas não melhorariam pela exclusão individual de itens.

Evidências de Validade

Evidências baseadas na estrutura interna

A inspeção das variáveis identificou dependência linear perfeita nas categorias de objetivos espontâneos e de seleção de respostas, cujas frequências somavam seis por participante. Para evitar a singularidade da matriz, foram excluídas da AFE as variáveis objetivo não especificado e seleção passiva (Hair et al., 2010).

A seleção das variáveis foi realizada iterativamente, constando a sequência das exclusões no Anexo K. Foram excluídas, por apresentarem índices de adequação amostral individual (MSA) inferiores a .60, as variáveis objetivo de dominância, número de respostas alternativas, diversidade comportamental, objetivo de compromisso, atribuição de intencionalidade, atribuição hostil, geração passiva, expectativas de resultado de respostas

passivas e zanga (Hair et al., 2010; Kaiser, 1974). A interpretação de respeito e a codificação foram excluídas por apresentarem comunalidades inferiores a .25.

Considerando o modelo teórico do SIVT e a convergência entre os resultados da inspeção visual do *scree plot* e da análise paralela de Horn (1965), determinou-se a retenção de uma estrutura de quatro fatores. A análise paralela foi realizada através do programa Parallel analysis in factor analysis (StatsToDo, 2020), considerando N = 105, com base em 1,000 simulações de dados aleatórios e no critério da média. A mesma foi executada com 20, 19 e 18 variáveis.

Consideraram-se relevantes variáveis com cargas fatoriais absolutas de, pelo menos, .40 (Hair et al., 2010) e definiu-se como critério para a manutenção das variáveis a existência de uma diferença mínima de .10 entre a carga fatorial principal e secundária.

A solução final incluiu 17 variáveis. O índice de Kaiser–Meyer–Olkin foi de .74 e o teste de esfericidade de Bartlett foi estatisticamente significativo, $\chi^2(136) = 875.91$, $p < .001$. Os valores de MSA foram iguais ou superiores a .61 e as comunalidades iguais ou superiores a .27. Na fase de extração, foi reportada uma proporção de variância explicada de 54.58%, distribuída pelos quatro fatores em 28.72%, 10.51%, 8.93% e 6.41%, respetivamente. Os fatores foram designados como (a) padrão de processamento agressivo-antissocial, (b) clarificação de objetivos relacionais, (c) orientação interpessoal: evitamento versus assertividade e (d) tomada de decisão assertiva. As cargas fatoriais da matriz de padrão superiores a .30 são apresentadas na Tabela 4. A saturação múltipla apresentada pela seleção agressiva não cumpriu o critério pré-estabelecido. Contudo, manteve-se a variável no modelo pela sua relevância teórica e porque a sua exclusão originou uma comunalidade superior a 1. O Anexo L apresenta as correlações entre fatores.

O fator (a) agregou variáveis de objetivos, geração, avaliação e seleção de respostas de conteúdo agressivo-antissocial, apresentando a maior proporção de variância explicada na amostra. O (b) reuniu objetivos orientados para a manutenção de relações positivas. O (c) apresentou uma organização bipolar, contrapondo objetivos de evitamento e autoeficácia para respostas passivas a objetivos de colaboração e geração de respostas assertivas. O (d) reuniu variáveis de avaliação e seleção de respostas assertivas.

Tabela 4

Cargas Fatoriais, Comunalidades e Variância Explicada da Análise Fatorial Exploratória do SIVT

Variável SIVT	Cargas fatoriais (λ)				Comunalidades
	1	2	3	4	(h^2)
Objetivo evitamento			**.50**		.34
Objetivo colaboração			**-.46**		.27
Objetivo retaliação	**.62**				.44
Objetivo "prevenir uma discussão"		**.71**			.64
Objetivo "manter um bom relacionamento"		**.83**			.76
Objetivo "retaliar"	**.79**				.60
Objetivo "mostrar quem manda"	**.73**				.52
Objetivo "ser respeitado"	.35	**.52**			.40
Geração agressiva	**.79**				.65
Geração assertiva	-.32		**-.58**		.54
Autoeficácia agressiva	**.66**				.49
Autoeficácia assertiva				**-.95**	.95
Autoeficácia passiva			**.70**		.58
Expectativas de resultado agressiva	**.69**				.56
Expectativas de resultado assertiva				**-.50**	.38
Seleção agressiva	**.53**			.44	.61
Seleção assertiva				**-.70**	.55
Variância explicada - Extração (%)	28.72	10.51	8.93	6.41	
Soma dos Quadrados das Saturações – Pós-rotação	4.31	2.30	1.52	2.71	

Nota. N = 104. O método de extração foi eixos principais, com uma rotação oblíqua (direct oblimin com normalização de Kaiser). As cargas fatoriais são da matriz de padrão, sendo apenas apresentados valores absolutos superiores a .30. As cargas fatoriais de cada variável no respetivo fator de afetação primário estão assinaladas a negrito.

A Tabela 5 apresenta as correlações entre as dimensões do SIVT. A pontuação de codificação associou-se positivamente com a atribuição hostil (r = .19, p = .047) e inversamente com a geração e seleção de respostas agressivas (respetivamente, r = -.24, p = .01; r = -.26, p = .01), sendo a magnitude destas correlações reduzida.

Pontuações inferiores na interpretação de respeito associaram-se a pontuações superiores de atribuição de hostilidade (r = -.37, p < .001) e intencionalidade (r = -.31, p = .001), sendo a magnitude das correlações moderada. A atribuição hostil associou-se negativamente à geração de respostas passivas (r = -.21, p = .033).

Tabela 5

Correlações Entre as Dimensões do SIVT

Variável SIVT	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
1. Codificação	-																												
2. Atribuição hostil	.19*	-																											
3. Atribuição de intencionalidade	-.01	.18	-																										
4. Interpretação de respeito	-.07	-.37***	-.31**	-																									
5. Zanga	.16	.42***	.04	-.32***	-																								
6. Objetivo evitamento	.36***	.01	-.06	-.02	.03	-																							
7. Objetivo compromisso	.02	-.001	-.09	.25**	.07	-.44***	-																						
8. Objetivo colaboração	-.01	.15	-.10	-.13	.04	-.17	-.08	-																					
9. Objetivo dominância	-.13	-.16	.03	-.05	-.04	-.20*	-.28**	-.05	-																				
10. Objetivo retaliação	-.20*	-.14	.09	-.12	-.05	-.18	-.28**	-.16	.04	-																			
11. Objetivo não especificado	-.28**	.06	.19	-.13	-.11	-.34***	-.38***	-.26**	.03	.13	-																		
12. Objetivo "prevenir uma discussão"	.24*	.18	.002	-.03	.16	.35***	.01	.14	-.20*	-.24*	-.30**	-																	
13. Objetivo "manter um bom relacionamento"	.23*	.04	.01	.01	.18	.25**	.07	.16	-.14	-.19	-.33***	.68***	-																
14. Objetivo "retaliar"	-.19	-.07	.14	-.11	.09	-.16	-.12	-.22*	.14	.42***	.21*	-.28**	-.27**	-															
15. Objetivo "mostrar quem manda"	-.17	-.03	.14	-.18	.20*	-.19*	-.05	-.19	.07	.44***	.16	-.25*	-.16	.77***	-														

Variável SIVT	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
16. Objetivo "ser respeitado"	.12	.19	.10	-.17	.28**	-.13	.17	.11	.05	.09	-.22*	.23*	.42**	.17	.18	-													
17. Geração agressiva	-.24*	-.05	.01	-.05	-.001	-.19*	-.25*	-.15	.25**	.72***	.13	-.32**	-.29*	.57**	.49**	.16	-												
18. Geração assertiva	.19*	.16	-.01	-.16	.24*	-.19	.37***	.38***	.02	-.32**	-.34**	.29*	.25*	-.27*	-.25*	.16	-.41**	-											
19. Geração passiva	-.06	-.21*	-.07	.28**	-.31**	.34***	-.15	-.32***	-.19	-.09	.16	-.05	-.06	-.07	-.10	-.29*	-.08	-.75**	-										
20. Número de alternativas	.19	.02	.003	.16	.09	.14	.23*	.04	-.16	-.08	-.36**	.13	.02	-.11	-.08	.06	-.06	.21*	-.13	-									
21. Diversidade comportamental	.22*	.05	-.001	.12	.10	.11	.24*	.08	-.18	-.06	-.36**	.11	.03	-.10	-.06	.09	-.05	.23*	-.16	.98**	-								
22. Autoeficácia agressiva	-.17	-.07	.14	-.22	.22*	-.19	-.23*	.004	.25**	.37***	.18	-.32*	-.21*	.47**	.47**	.12	.50**	-.08	-.24*	-.09	-.06	-							
23. Autoeficácia assertiva	.14	.14	.10	-.03	.17	.14	.12	.10	-.11	-.25*	-.21*	.24*	.44**	-.17	-.18	.29*	-.20*	.22*	-.06	.10	.12	-.12	-						
24. Autoeficácia passiva	.10	-.02	.09	.18	-.12	.39***	-.02	-.25*	-.20*	-.15	-.08	.30*	.22*	-.15	-.15	-.04	-.20*	-.26*	.45**	.20*	.15	-.27*	.18	-					
25. Expectativas de resultado agressiva	-.26**	-.13	.07	-.04	.05	-.09	-.22*	-.09	.11	.42***	.16	-.37**	-.25*	.60**	.49**	-.02	.57**	-.35**	.07	-.04	-.05	.68**	-.24*	-.04	-				
26. Expectativas de resultado assertiva	.20*	.09	.02	-.06	.16	.17	.03	-.03	-.04	-.16	-.12	.23*	.32**	-.22*	-.25*	.21*	-.23*	.20*	-.09	.06	.05	-.17	.68**	.20*	-.32**	-			
27. Expectativas de resultado passiva	.06	-.04	.18	-.04	.04	.26**	-.04	-.28**	-.07	-.03	-.03	.14	.15	.03	.07	-.02	-.09	-.19	.30*	-.11	-.13	.002	.15	.59**	.05	.25*	-		
28. Seleção agressiva	-.26**	-.12	-.01	-.10	.02	-.26**	-.13	-.14	.30**	.52***	.13	-.31*	-.22*	.38**	.37**	.07	.54**	-.17	-.15	-.20*	-.19	.54**	-.44**	-.40**	.47**	-.24*	-.12	-	

Variável SIVT	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
29. Seleção assertiva	.08	.15	.11	-.03	.06	-.02	.07	.26**	-.02	-.25**	-.10	.04	.11	-.12	-.13	.06	-.20*	.24*	-.19	.07	.09	-.13	.57**	-.16	-.30**	.28*	-.04	-.51**	-
30. Seleção passiva	.10	-.08	-.12	.12	-.09	.21*	.02	-.19	-.21*	-.09	.02	.19	.05	-.15	-.14	-.12	-.18	-.15	.32**	.07	.04	-.25*	-.33**	.48**	-.01	-.14	.13	-.16	-.77**

Nota. $N = 105$, exceto nas variáveis 28, 29 e 30 ($n = 104$). Os coeficientes de correlação são apresentados com arredondamento a duas casas decimais, exceto os valores que resultariam em .00, apresentados com três casas decimais.

*$p < .05$. **$p < .01$. ***$p < .001$.

Níveis mais elevados de zanga associaram-se a pontuações mais elevadas de atribuição hostil ($r = .42$, $p < .001$) e a maior concordância com os objetivos "ser respeitado" ($r = .28$, $p = .004$) e "mostrar quem manda" ($r = .20$, $p = .039$). A zanga correlacionou-se positivamente com a geração de respostas assertivas ($r = .24$, $p = .016$) e a autoeficácia para respostas agressivas ($r = .22$, $p = .027$). A primeira correlação apresentou magnitude moderada, sendo as restantes reduzidas.

Foram observadas associações entre categorias de objetivos espontâneos, graus de concordância com objetivos apresentados e outras dimensões do SIVT. O evitamento espontâneo e a concordância com o objetivo "prevenir discussão" correlacionaram-se positivamente entre si ($r = .35$, $p < .001$) e com o objetivo "manter um bom relacionamento" (respetivamente, $r = .25$, $p < .010$; $r = .68$, $p < .001$). O objetivo "ser respeitado" associou-se positivamente à avaliação de respostas assertivas, com coeficientes entre .21 e .29, e negativamente à geração passiva ($r = -.29$, $p = .003$). A frequência de objetivos de colaboração relacionou-se positivamente com a geração e seleção de respostas assertivas (respetivamente, $r = .38$, $p < .001$; $r = .26$, $p = .008$). As variáveis relativas a objetivos de dominância e retaliação, avaliados em formato aberto ou fechado, associaram-se à geração e seleção de respostas agressivas e à autoeficácia para essas respostas. A maioria dos coeficientes apresentou magnitude moderada, variando os seus valores entre .25 e .72.

Dentro de cada categoria comportamental, a geração de respostas associou-se positivamente com a avaliação (autoeficácia e expectativas de resultado) e seleção de respostas. A magnitude destas correlações foi reduzida para a assertividade, moderada para a passividade e elevada para a agressividade. Exemplificando, adolescentes que geraram mais respostas agressivas tenderam também a avaliá-las mais positivamente e a selecionar respostas deste tipo. O número de respostas alternativas apresentou uma correlação positiva quase perfeita com a diversidade do repertório ($r = .98$, $p < .001$).

Verificaram-se associações positivas entre a autoeficácia, expectativas de resultado e seleção dentro de cada categoria comportamental, com exceção da correlação não significativa entre as expectativas de resultado e a seleção de respostas passivas ($r = .13$).

Evidências baseadas nas relações com outras variáveis

Evidências convergentes. Os resultados das correlações entre as variáveis do SIVT e do SSIPA encontram-se na Tabela 6. A codificação correlacionou-se positivamente com a atribuição hostil ($r = .22$, $p = .025$) e negativamente com a avaliação (correlações entre -.22 e -.28) e a decisão de agressão aberta ($r = -.27$, $p = .006$).

Tabela 6

Correlações Entre as Dimensões do SIVT e do SSIPA

Variável	Atribuição		Emoção			Avaliação de respostas								Decisão			
	Neutra	Hostil	Raiva	Tristeza	Vergonha	Agressão aberta		Agressão relacional		Assertivas		Passivas		Agressão aberta	Agressão relacional	Assertiva	Passiva
						SPA	SPR	SPA	SPR	SPA	SPR	SPA	SPR				
1. Codificação	-.07	.22*	.05	.18	.10	-.28**	-.22*	-.09	-.03	.26**	.20*	.03	-.01	-.27**	.03	.13	.14
2. Atribuição hostil	-.001	.05	.15	.21*	.16	-.18	-.21*	-.06	-.03	.12	.12	-.03	-.06	-.23*	-.01	.12	.07
3. Atribuição de intencionalidade	.04	-.06	.04	-.02	.01	.03	.07	.08	.12	.03	.004	.09	.04	.06	.08	.03	.03
4. Interpretação de respeito	.20*	-.03	-.05	.11	.05	-.16	-.17	-.29**	-.19	-.01	-.14	.12	.02	-.14	-.18	-.12	.16
5. Zanga	-.04	-.07	.26**	.24*	.15	-.04	-.08	.02	-.01	.08	.13	.02	-.06	-.04	.17	.14	-.12
6. Objetivo evitamento	-.01	.08	.05	.11	.07	-.18	-.17	-.06	.02	.16	.10	.05	.12	-.20*	.11	.06	.22*
7. Objetivo compromisso	.07	-.09	.13	.22*	.10	-.11	-.04	-.20*	-.16	.17	.06	.05	.06	-.001	-.10	.12	-.01
8. Objetivo colaboração	.05	-.07	-.09	-.10	-.06	-.05	-.09	-.15	-.15	.18	.33***	-.16	-.13	-.03	.04	.23*	-.20*
9. Objetivo dominância	-.03	-.02	-.05	-.14	-.16	.24*	.16	.17	.14	-.09	-.06	-.09	.02	.18	-.03	-.14	-.14
10. Objetivo retaliação	.01	-.02	-.16	-.26**	-.16	.33***	.16	.22*	.12	-.23*	-.03	-.06	-.16	.35***	.01	-.09	-.27**
11. Objetivo não especificado	-.10	.09	-.05	-.13	.01	.08	.14	.22*	.14	-.37***	-.37***	.07	-.05	-.04	-.02	-.26**	.10
12. Objetivo “prevenir uma discussão”	.04	-.01	-.03	.17	.15	-.37***	-.28**	-.37***	-.33***	.22*	.21*	.21*	.04	-.28**	-.01	.23*	.24*
13. Objetivo “manter um bom relacionamento”	-.04	-.13	.08	.21*	.12	-.25*	-.35***	-.29**	-.37***	.28**	.34***	.15	-.12	-.14	-.16	.37***	.10
14. Objetivo “retaliar”	-.14	-.12	.02	-.20*	-.04	.48***	.22*	.41***	.19*	-.34***	-.17	-.07	-.09	.41***	.17	-.12	-.30**
15. Objetivo “mostrar quem manda”	-.15	-.21*	-.03	-.17	-.08	.33***	.19	.29**	.20*	-.29**	-.21*	-.14	-.10	.29**	.12	-.11	-.26**
16. Objetivo “ser respeitado”	-.13	-.14	.11	.09	.11	.11	-.16	-.05	-.20*	.11	.15	.06	-.02	.24*	-.04	.21*	-.14

Variável	Atribuição		Emoção			Avaliação de respostas								Decisão			
	Neutra	Hostil	Raiva	Tristeza	Vergonha	Agressão aberta		Agressão relacional		Assertivas		Passivas		Agressão aberta	Agressão relacional	Assertiva	Passiva
						SPA	SPR	SPA	SPR	SPA	SPR	SPA	SPR				
17. Geração agressiva	-.05	-.01	-.04	-.17	-.14	.43***	.12	.29**	.14	-.30**	-.17	-.07	-.05	.45***	.15	-.18	-.31**
18. Geração assertiva	-.11	.05	.21*	.15	.11	-.09	.04	-.13	-.19	.34***	.43***	-.13	-.10	-.06	-.04	.34***	-.19
19. Geração passiva	.12	.05	-.19	.02	-.02	-.10	-.08	-.08	.12	-.18	-.38***	.22*	.18	-.14	-.01	-.25**	.37***
20. Número de alternativas	.11	.12	.15	.26**	.15	-.09	-.03	-.06	.04	.21*	.13	.05	.11	-.03	.17	.07	-.04
21. Diversidade comportamental	.12	.10	.18	.24*	.16	-.09	-.03	-.08	.02	.20*	.14	.02	.06	-.01	.13	.09	-.07
22. Autoeficácia agressiva	-.06	-.11	.06	-.22*	-.13	.41***	.31**	.31**	.25*	-.19*	-.08	-.08	-.12	.38***	.09	-.15	-.33***
23. Autoeficácia assertiva	.02	.003	.25*	.38***	.17	-.15	-.20*	-.17	-.28**	.42***	.29**	.09	.01	-.10	-.05	.43***	.05
24. Autoeficácia passiva	-.03	.24*	.06	.37***	.40***	-.20*	-.06	-.12	-.004	-.04	-.20*	.48***	.26***	-.22*	.003	-.16	.46***
25. Expectativas de resultado agressiva	-.11	-.05	-.01	-.18	-.08	.42***	.23*	.44***	.29**	-.38***	-.23*	-.07	-.16	.38***	.22*	-.23*	-.25*
26. Expectativas de resultado assertiva	-.03	.20*	.18	.33***	.11	-.06	-.08	-.10	-.18	.28**	.24*	.17	.18	.02	.03	.21*	.14
27. Expectativas de resultado passiva	-.10	.09	.07	.10	.09	-.002	.11	.06	.09	-.17	-.19	.37***	.22*	-.01	-.002	-.21*	.21*
28. Seleção agressiva	-.13	-.05	-.09	-.29**	-.22*	.41***	.16	.20*	.22*	-.22*	-.13	-.09	-.13	.48***	.01	-.27**	-.34***
29. Seleção assertiva	.19*	-.16	.14	.08	-.12	-.12	-.07	.02	-.14	.34***	.39***	-.15	-.08	-.21*	-.06	.40***	-.07
30. Seleção passiva	-.13	.22*	-.09	.12	.30**	-.16	-.04	-.18	-.01	-.22*	-.35***	.24*	.19	-.12	.06	-.26**	.33***

Nota. $N = 105$, exceto nas variáveis 28, 29 e 30 ($n = 104$). A primeira coluna apresenta as variáveis avaliadas pelo Sociale Informatie Verwerkings Test (SIVT). O cabeçalho horizontal superior apresenta as variáveis avaliadas pelo Scenes for Social Information Processing in Adolescence (SSIPA). Os coeficientes de correlação são apresentados com arredondamento a duas casas decimais, exceto os valores que resultariam em .00, apresentados com três casas decimais. SPA = situações de provocação aberta; SPR = situações de provocação relacional.

*$p < .05$. **$p < .01$. ***$p < .001$.

A atribuição hostil do SIVT não apresentou relações significativas com a atribuição hostil (r = .05) nem com a emoção raiva do SSIPA (r = .15). Adicionalmente, evidenciou associações negativas, de magnitude reduzida, com as variáveis avaliação de respostas de agressão aberta em situações de provocação relacional (r = -.21, p = .032) e decisão de agressão aberta (r = -.23, p = .020). A zanga e a emoção raiva correlacionam-se positivamente (r = .26; p = .007).

Objetivos de evitamento (espontâneo e "prevenir discussão") associaram-se positivamente à decisão passiva (respetivamente, r = .22, p = .024; r = .24, p = .015). Os objetivos "prevenir uma discussão" e "manter um bom relacionamento", por sua vez, correlacionaram-se positivamente com a avaliação e decisão assertivas (coeficientes entre .21 e .37). O objetivo "ser respeitado" correlacionou-se positivamente com a decisão de agressão aberta (r = .24, p = .014) e assertiva (r =.21, p = .036). A variável objetivo de colaboração apresentou uma relação positiva com a decisão assertiva (r = .23, p = .016). As pontuações de objetivos de dominância e retaliação associaram-se à avaliação positiva de respostas agressivas, tendo-se verificado coeficientes de correlação de magnitude reduzida a moderada (entre .19 e .48).

Cada categoria comportamental da geração de respostas do SIVT associou-se positivamente a variáveis do SSIPA que medem a avaliação e decisão do mesmo tipo de resposta. Constataram-se também correlações positivas, de magnitude reduzida a moderada, entre as dimensões de avaliação dos dois instrumentos referentes ao mesmo tipo de comportamentos (r entre .22 e .48). Verificaram-se associações positivas entre todas as variáveis de seleção de resposta do SIVT e as dimensões correspondentes do SSIPA, tendo os coeficientes apresentado magnitude moderada (r entre .33 e .48). A seleção passiva relacionou-se positivamente com a atribuição hostil (r = .22, p = .024).

Relativamente às emoções do SSIPA, a raiva e a tristeza correlacionaram-se positivamente com a autoeficácia para respostas assertivas (respetivamente, r = .25, p = .012; r = .38, p < .001) e a tristeza e a vergonha com a autoeficácia para respostas passivas (r = .37, p < .001; r = .40, p < .001).

Relações com indicadores de ajustamento psicológico. As correlações entre as dimensões do SIVT e as subescalas do SDQ são apresentadas na Tabela 7. A maioria dos coeficientes significativos apresentou magnitude reduzida. Pontuações mais elevadas em Sintomas Emocionais associaram-se a maior concordância com o objetivo "prevenir discussão" (r = .20, p = .036) e a maior autoeficácia para respostas passivas (r = .28, p = .004).

Tabela 7

Correlações Entre as Dimensões do SIVT e as Subescalas do SDQ

Variável SIVT	Subescala do SDQ			
	Sintomas emocionais	Problemas de relacionamento	Problemas de comportamento	Hiperatividade / Desatenção
1. Codificação	.05	.13	-.02	-.12
2. Atribuição hostil	.17	-.01	-.14	-.16
3. Atribuição de intencionalidade	-.11	-.15	.03	.01
4. Interpretação de respeito	.08	-.04	-.09	-.02
5. Zanga	-.04	-.16	.04	-.10
6. Objetivo evitamento	.18	.01	.04	.02
7. Objetivo compromisso	.11	.07	-.08	.02
8. Objetivo colaboração	-.05	-.10	-.07	-.10
9. Objetivo dominância	-.17	-.09	.21*	.07
10. Objetivo retaliação	-.15	-.09	.22*	.004
11. Objetivo não especificado	-.15	.07	-.14	-.01
12. Objetivo “prevenir uma discussão”	.20*	.07	-.09	.06
13. Objetivo “manter um bom relacionamento”	.14	-.12	-.07	.12
14. Objetivo “retaliar”	-.17	-.05	.18	.04
15. Objetivo “mostrar quem manda”	-.18	-.11	.08	.10
16. Objetivo “ser respeitado”	.06	-.15	.03	-.05
17. Geração agressiva	-.05	-.12	.26**	.05
18. Geração assertiva	.02	.09	-.05	-.01
19. Geração passiva	.12	.01	-.01	.05
20. Número de alternativas	.13	-.05	.03	-.08
21. Diversidade comportamental	.10	-.05	.01	-.11
22. Autoeficácia agressiva	-.17	-.15	.24*	.16
23. Autoeficácia assertiva	.08	-.23*	-.12	-.19
24. Autoeficácia passiva	.28**	-.02	-.10	.06
25. Expectativas de resultado agressiva	-.09	-.06	.20*	.11
26. Expectativas de resultado assertiva	.05	-.06	-.10	-.16
27. Expectativas de resultado passiva	-.03	-.13	.04	-.01
28. Seleção agressiva	-.04	-.01	.35***	.28**
29. Seleção assertiva	-.06	-.28**	-.12	-.28**

30. Seleção passiva	.10	.32***	-.13	.11

Nota. N = 105, exceto nas variáveis 28, 29 e 30 (n = 104). Os coeficientes de correlação são apresentados com arredondamento a duas casas decimais, exceto os valores que resultariam em .00, apresentados com três casas decimais.

$^{*}p < .05$. $^{**}p < .01$. $^{***}p < .001$.

Pontuações superiores em Problemas de Relacionamento associaram-se a menor autoeficácia para respostas assertivas (r = -.23, p = .016), menor seleção dessas respostas (r = -.28, p = .004) e maior seleção de respostas passivas (r = .32, p < .001).

Na subescala Problemas de Comportamento, observaram-se associações positivas com os objetivos espontâneos de retaliação (r = .22, p = .023) e dominância (r = .21, p = .031), a geração de respostas agressivas (r = .26, p = .007), a autoeficácia para essas respostas (r = .24, p = .014), as respetivas expectativas de resultado (r = .20, p = .037) e a seleção agressiva (r = .35, p < .001).

Pontuações mais elevadas na subescala Hiperatividade/Desatenção associaram-se a maior seleção de respostas agressivas (r = .28, p = .004) e a menor seleção de respostas assertivas (r = -.28, p = .005).

Dificuldade percebida e realismo dos estímulos

Relativamente à dificuldade percebida dos vídeos do SIVT, 23.8% dos participantes (n = 25) não selecionaram nenhum vídeo como sendo de difícil compreensão. O vídeo C foi aquele que mais adolescentes assinalaram como difícil de compreender (n = 29, 27.6%), seguindo-se, por ordem decrescente, o F (n = 22, 21%), o E (n = 19, 18.1%), o D (n = 18, 17.1%), o B (n = 17, 16.2%) e o A (n = 11, 10.5%).

O vídeo C foi o mais frequentemente assinalado como realista (n = 48, 45.7%), seguido dos vídeos E e A (n = 47, 44.8%, em cada caso), F (n = 44, 41.9%), B (n = 43, 41%) e D (n = 35, 33.3%). Quatro participantes (3.8%) não selecionaram qualquer vídeo nesta pergunta.

Discussão

O presente estudo exploratório procurou traduzir e adaptar uma medida do PIS e examinar evidências preliminares sobre a interpretação das suas pontuações em adolescentes portugueses dos 15 aos 17 anos. Os resultados devem ser enquadrados na natureza exploratória

do estudo e nas características da amostra, constituída por 105 participantes de duas escolas, selecionadas por conveniência.

Os resultados da fidelidade intercotadores evidenciam a possibilidade de aplicar critérios explícitos às respostas abertas, mas revelam também dificuldades que justificaram o desenvolvimento do manual. A tradução inicial do manual neerlandês não oferecia detalhe suficiente para cotar algumas respostas escritas, breves ou ambíguas. A ausência de uma entrevista individual limitou ainda a possibilidade de clarificar respostas e de aceder a pistas comunicacionais adicionais.

A revisão do manual incluiu a clarificação das categorias, a introdução de exemplos e a explicitação de regras de decisão. Nas variáveis reavaliadas, os coeficientes foram superiores na segunda fase. Esta diferença é compatível com a utilidade do aperfeiçoamento do manual, mas não pode ser atribuída exclusivamente a esse processo. A clarificação de objetivos no vídeo A permaneceu abaixo do limiar inicialmente definido, devendo esta exceção ser reconhecida na avaliação global da fidelidade.

Em conjunto, estes resultados sustentam uma apreciação globalmente favorável da fidelidade intercotadores após o aperfeiçoamento do manual, sem eliminar a necessidade de prudência nas variáveis mais dependentes de julgamento. A melhoria observada na segunda fase reforça a importância de critérios operacionais claros, exemplos de resposta e treino prévio dos cotadores, aspetos particularmente relevantes quando as respostas são recolhidas por escrito e não podem ser clarificadas durante a administração.

A codificação apresentou consistência interna superior à das dimensões do repertório comportamental. Este resultado é compatível com uma maior covariação das pontuações de codificação entre as situações, como discutido por van Rest et al. (2019), mas não demonstra que esta capacidade seja independente do contexto. O número de respostas alternativas e, em especial, a diversidade comportamental exigem maior prudência interpretativa. O facto de se basearem em apenas três situações pode contribuir para as estimativas obtidas, sem constituir, por si só, uma explicação suficiente.

A AFE identificou uma solução de quatro fatores, após a exclusão de 13 variáveis, com uma variância explicada reportada de 54.58%. Importa distinguir estas variáveis compostas dos itens individuais do instrumento. A solução reúne dimensões de diferentes etapas do PIS, sem reproduzir diretamente as seis etapas do modelo de Crick e Dodge (1994). Por isso, constitui uma descrição exploratória das relações entre as variáveis retidas, e não uma confirmação da estrutura integral do MPIS. O fator clarificação de objetivos relacionais reuniu orientações para a manutenção de relações positivas. O objetivo “ser respeitado” apresentou uma carga de .52

neste fator e de .35 no fator padrão de processamento agressivo-antissocial. Estes resultados, em articulação com as correlações observadas, sugerem que o conteúdo da pergunta pode relacionar-se com diferentes orientações interpessoais.

O fator padrão de processamento agressivo-antissocial agregou objetivos e respostas com esse conteúdo nas etapas de clarificação de objetivos, geração, avaliação e seleção. A convergência destas variáveis é compatível com as relações previstas pelo MPIS. Não permite, contudo, concluir que o instrumento identifica perfis clínicos, discrimina grupos ou dispõe de capacidade diagnóstica, não tendo essas possibilidades sido testadas.

O fator orientação interpessoal contrapôs objetivos de evitamento e autoeficácia para respostas passivas a objetivos de colaboração e geração de respostas assertivas. Esta organização sugere que as diferenças entre pontuações não se resumem à presença ou ausência de conteúdo agressivo, mas a interpretação bipolar é preliminar, exigindo prudência.

A solução de quatro fatores deve, assim, ser entendida como uma organização empírica preliminar das pontuações nesta amostra e não como uma estrutura definitiva do SIVT. A exclusão de várias variáveis por problemas de adequação amostral ou comunalidade, a dependência entre categorias de resposta e a dimensão da amostra aconselham a replicação da AFE numa amostra independente e, posteriormente, a avaliação confirmatória da estrutura que se revelar mais estável. Ainda assim, a agregação de conteúdos agressivo-antissociais, relacionais e assertivos em fatores diferenciados sugere que o instrumento capta padrões de processamento com significado psicológico coerente com o enquadramento do MPIS.

A comparação com os estudos neerlandês e espanhol sugere aproximações conceptuais em fatores relativos ao processamento agressivo-antissocial, à tomada de decisão assertiva e aos objetivos relacionais (van Rest et al., 2014; Vidal et al., 2025).

As correlações entre dimensões do SIVT foram parcialmente compatíveis com as inter-relações descritas pelo MPIS (Crick & Dodge, 1994; Lemerise & Arsenio, 2000; Verhoef et al., 2022). As associações envolvendo a zanga ilustram a relevância de considerar conjuntamente emoção e cognição. No entanto, correlações entre pontuações não demonstram a ordem das etapas, a direção das relações ou os mecanismos subjacentes.

Nem todas as associações teoricamente esperadas foram observadas, nomeadamente entre as atribuições de hostilidade e intencionalidade e as dimensões agressivas. Este resultado suscita questões sobre a operacionalização dos construtos, mas não demonstra, isoladamente, que as perguntas falharam a sua avaliação. A pergunta sobre intencionalidade pode captar o caráter deliberado da ação sem implicar intenção de causar dano. A pergunta designada como atribuição hostil pode, por sua vez, captar uma avaliação negativa do comportamento, sem

exigir uma inferência sobre a intenção do outro. Estas possibilidades são coerentes com as dificuldades de avaliação discutidas por van Rest et al. (2014). Estudos futuros deverão explorar estas interpretações através de entrevistas cognitivas e de análises por situação, considerando também a distinção entre agressão aberta e relacional discutida na literatura (Martinelli et al., 2018; Vagos et al., 2025). Também as principais diferenças relativamente a estudos anteriores se concentram nas dimensões atribucionais e de emoção (van Rest et al., 2014, 2019; Vidal et al., 2025).

Os resultados relativos às etapas de geração, avaliação e seleção de respostas foram, globalmente, os mais consistentes. Dentro de cada categoria comportamental, a geração associou-se à avaliação e à seleção de respostas do mesmo tipo, e objetivos de colaboração relacionaram-se com respostas assertivas, enquanto objetivos de dominância e retaliação se associaram a respostas agressivas. Estes padrões são coerentes com a ideia de que objetivos, alternativas disponíveis e avaliação das consequências se articulam na tomada de decisão social (Crick & Dodge, 1994; Fontaine & Dodge, 2006). Contudo, o desenho correlacional não permite estabelecer uma sequência temporal entre estes processos nem concluir que um deles determine os restantes. Ainda, deve-se atender à elevada redundância entre as pontuações das dimensões do repertório comportamental.

As relações entre o SIVT e o SSIPA apresentaram evidências de convergência sobretudo nas dimensões de emoção, avaliação e seleção de respostas. As associações positivas entre categorias comportamentais equivalentes nos dois instrumentos apoiam a interpretação de que estas pontuações captam componentes relacionadas do PIS, embora a magnitude reduzida a moderada das correlações não permita assumir equivalência entre medidas. A convergência foi menos consistente nas dimensões atribucionais, o que pode refletir diferenças na formulação das perguntas, nos estímulos e no tipo de situação social representada. Acresce que algumas pontuações do SSIPA apresentaram consistência interna reduzida nesta amostra, limitando a força das conclusões baseadas nessas correlações.

Os resultados emocionais reforçam igualmente a necessidade de evitar interpretações lineares. A zanga associou-se a atribuições mais hostis e a alguns objetivos de afirmação interpessoal, mas também à geração de respostas assertivas no SIVT; no SSIPA, raiva, tristeza e vergonha apresentaram relações distintas com respostas assertivas e passivas. Esta diversidade é compatível com a integração entre emoção e cognição proposta por Lemerise e Arsenio (2000): uma emoção não é, por si só, adaptativa ou desadaptativa, dependendo o seu significado da situação, da interpretação e da resposta que acompanha.

As relações com o SDQ forneceram informação preliminar sobre associações entre dimensões do PIS e indicadores autorrelatados de dificuldades emocionais e comportamentais; estas pontuações não correspondem à prevalência de perturbações nem ao estabelecimento de diagnósticos. Pontuações mais elevadas em Problemas de Relacionamento associaram-se a menor autoeficácia e menor seleção de respostas assertivas e a maior seleção de respostas passivas, num padrão coerente com a relevância das competências interpessoais para o ajustamento social (Rubin et al., 2011).

As associações de Sintomas Emocionais com o objetivo de prevenir uma discussão e com a autoeficácia para respostas passivas são também compatíveis com processos de evitamento descritos na literatura sobre dificuldades internalizadas (Daleiden & Vasey, 1997; Luebbe et al., 2010; Quiggle et al., 1992), embora a sua magnitude reduzida impeça interpretações específicas sobre ansiedade ou depressão.

As associações entre Problemas de Comportamento e dimensões agressivas do SIVT apresentaram o sentido teoricamente esperado (Dodge, 1993; Verhoef et al., 2022). Contudo, a consistência interna negativa desta subescala constitui uma limitação substantiva, não devendo estas correlações ser consideradas evidência robusta de validade enquanto não forem esclarecidas a cotação e a estrutura dos itens.

A Hiperatividade/Desatenção associou-se a maior seleção de respostas agressivas e a menor seleção de respostas assertivas. Contudo, não foram observadas outras associações estatisticamente significativas com as dimensões do SIVT, incluindo a codificação. Este padrão, associado à modesta consistência interna da subescala nesta amostra, recomenda prudência e não permite atribuir estas associações a um mecanismo atencional específico.

Os dados sobre dificuldade e realismo sugerem que os estímulos foram reconhecíveis para uma parte relevante dos participantes, mas sinalizam também ajustes necessários. O vídeo C merece particular atenção, pelas dificuldades de compreensão e pela alteração das condições de apresentação ocorrida na recolha. Estudos posteriores deverão avaliar de forma sistemática compreensão, relevância, esforço de resposta e adequação sociocultural de cada situação, distinguindo a apreciação dos estímulos da qualidade psicométrica das pontuações.

A complementaridade entre formatos aberto e fechado na avaliação da clarificação de objetivos constitui um contributo relevante desta adaptação. As perguntas abertas permitem identificar objetivos espontaneamente salientes, mas exigem maior elaboração verbal e investimento dos participantes, bem como regras de codificação mais complexas. As perguntas fechadas reduzem estas exigências, embora possam restringir o universo de objetivos disponíveis e ser mais sensíveis à desejabilidade social (Ojanen et al., 2005; Vidal et al., 2025).

Assim, a manutenção de ambos os formatos pode ser vantajosa em investigação, desde que a sua utilidade incremental seja testada e que a extensão total do protocolo não comprometa o envolvimento dos adolescentes (Omrani et al., 2019).

Limitações

A presente investigação apresenta limitações que devem ser consideradas na interpretação dos dados recolhidos. A natureza transversal do estudo e a amostra reduzida e não-representativa da população não permitem a inferência de causalidade nem a generalização dos resultados para os adolescentes portugueses. Estudos futuros devem ser conduzidos com amostras mais amplas e representativas.

A dimensão amostral é particularmente relevante para a AFE, considerando o número inicial de variáveis e as sucessivas decisões de exclusão. Embora os indicadores finais de adequação tenham sido aceitáveis, a estabilidade da solução fatorial não foi testada numa amostra independente. Acresce que as análises envolveram um elevado número de correlações exploratórias, aumentando a possibilidade de resultados ocasionais, por isso, deve privilegiar-se a interpretação do padrão global, da magnitude e da coerência teórica das associações e não apenas da significância estatística isolada.

A adaptação do SIVT para um questionário de autorrelato escrito, administrado em contexto de turma, introduziu diferenças face à versão original baseada em entrevista. A duração média de 47 minutos, o número de perguntas abertas e a necessidade de leitura e escrita podem ter favorecido fadiga e/ou respostas breves. Investigações futuras deverão comparar modalidades de administração e testar versões mais curtas, sem assumir que a redução do protocolo preservará automaticamente a cobertura das diferentes etapas do PIS.

Por fim, algumas medidas externas apresentaram precisão limitada nesta amostra e o estudo recorreu predominantemente a autorrelato. A inclusão de indicadores comportamentais, sociométricos e de outros informantes poderá fornecer evidências adicionais sobre as relações entre as pontuações do SIVT e o ajustamento social. A seleção de uma amostra comunitária também não permite inferir ausência de dificuldades psicológicas nem generalizar os resultados para populações clínicas ou para adolescentes com perturbações do neurodesenvolvimento, excluídos pelos critérios do estudo.

Sugestões futuras e implicações práticas

Os resultados apoiam a continuação do estudo da versão portuguesa do SIVT sobretudo como instrumento de investigação. A prioridade deverá ser replicar a estrutura interna em amostras mais amplas e diversificadas, reexaminar as dimensões menos robustas, avaliar a estabilidade das pontuações e aprofundar evidências de validade com medidas externas de

diferente natureza. Será igualmente importante estudar a equivalência entre formatos de administração e entre versões linguísticas, bem como testar a adequação das situações a diferentes idades e contextos socioculturais.

Os resultados ainda não sustentam a utilização do SIVT para diagnóstico, rastreio individual ou tomada de decisões clínicas. Contudo, o instrumento poderá vir a ser útil para caracterizar processos de interpretação e resolução de problemas sociais relevantes para a intervenção psicológica e educativa, caso estudos futuros confirmem a precisão e a validade das pontuações para esses fins.

Em contexto escolar, o formato digital e a possibilidade de administração simultânea a vários estudantes podem constituir vantagens logísticas para investigação. Todavia, considerando a duração do protocolo, as exigências de leitura e escrita e a necessidade de condições técnicas uniformes, o desenvolvimento de uma versão mais breve, sustentada empiricamente, poderá aumentar a viabilidade sem comprometer a representação das dimensões centrais do PIS.

Para além das suas implicações para a avaliação, as características do SIVT poderão revelar interesse para o desenvolvimento futuro de aplicações interventivas. O MPIS tem sido utilizado como enquadramento para intervenções dirigidas à promoção da competência social, por permitir trabalhar processos potencialmente modificáveis, como a codificação e interpretação de pistas, a clarificação de objetivos, a geração de alternativas e a avaliação das suas consequências (Fraser et al., 2005; Li et al., 2013; Luebbe et al., 2010; Peng et al., 2023). Esta possibilidade é particularmente relevante atendendo ao formato do SIVT, tendo intervenções assistidas por computador recorrido a procedimentos semelhantes aos da medida. Por exemplo, Goertz-Dorten et al. (2019) utilizaram vinhetas em vídeo de situações de conflito interpessoal para explorar pensamentos e emoções, diferentes alternativas comportamentais e as respetivas consequências. A utilidade da avaliação detalhada dos processos de PIS para compreender perfis de funcionamento e planear a intervenção subsequente é também mencionada por van Rest et al. (2019).

Assim, embora o presente estudo tenha analisado o SIVT enquanto instrumento de avaliação, os vídeos e a sequência de questões que os acompanha poderão, em estudos futuros, ser explorados como recursos para discussão orientada de situações interpessoais e para atividades de promoção de competências socioemocionais e de resolução de problemas sociais. Esta utilização deverá, contudo, ser empiricamente avaliada e claramente diferenciada do uso do SIVT enquanto medida psicológica.

Conclusões

O presente estudo adaptou e estudou as qualidades psicométricas de uma medida do PIS para adolescentes, contribuindo para colmatar a escassez destes instrumentos em Portugal.

Os resultados fornecem evidências preliminares favoráveis quanto à fidelidade intercotadores após o aperfeiçoamento do manual e identificam uma organização exploratória de quatro fatores, envolvendo processamento agressivo-antissocial, objetivos relacionais, orientação interpessoal e tomada de decisão assertiva. As relações internas entre dimensões e a convergência com o SSIPA foram mais consistentes nas etapas de geração, avaliação e seleção de respostas, enquanto as dimensões de codificação e interpretação revelaram maior heterogeneidade. As associações com o SDQ apresentaram padrões teoricamente plausíveis, mas devem ser interpretadas à luz da precisão limitada de algumas subescalas.

Esta adaptação acrescenta informação aos instrumentos disponíveis em Portugal ao abranger, numa única tarefa, diferentes componentes do PIS e situações sociais apresentadas em vídeo. Simultaneamente, os resultados reforçam que a validação é um processo contínuo e dependente do uso pretendido das pontuações (American Educational Research Association et al., 2014). Antes de qualquer aplicação clínica ou decisional, são necessários estudos com amostras maiores e diversificadas, replicação da estrutura interna e evidências adicionais de precisão e validade. Assim, o principal contributo do estudo é disponibilizar uma base metodológica e empírica para aprofundar a investigação do PIS na adolescência portuguesa e apoiar o aperfeiçoamento futuro do SIVT.

Referências

Adrian, M., Lyon, A. R., Oti, R., & Tininenko, J. (2010). Developmental foundations and clinical applications of social information processing: A review. *Marriage & Family Review, 46*(5), 327–345. https://doi.org/10.1080/01494929.2010.527809

American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education. (2014). *Standards for educational and psychological testing*. American Educational Research Association. https://www.testingstandards.net/uploads/7/6/6/4/76643089/standards_2014edition.pdf

Andrade, B. F., Waschbusch, D. A., Doucet, A., King, S., MacKinnon, M., McGrath, P. J., Stewart, S. H., & Penny Corkum, P. (2012). Social information processing of positive and negative hypothetical events in children with ADHD and conduct problems and controls. *Journal of Attention Disorders, 16*(6), 491–504. https://doi.org/10.1177/1087054711401346

Berry, J. R., & Bell, D. J. (2021). Children's Evaluation of Everyday Social Encounters Questionnaire: Short form validation. *Psychological Assessment, 33*(4), 356-362. https://doi.org/10.1037/pas0000974

Bryer, J. (2023). *Relationship between intraclass correlation (ICC) and percent agreement*. https://irrsim.bryer.org/ articles/IRRsim.html

Calvete, E., & Orue, I. (2009). Evaluación del procesamiento de la información social en adolescentes Españoles y su asociación con la conducta agresiva [Social information processing assessment in Spanish adolescents and its relationship with aggressive behavior]. *Behavioral Psychology, 17*(3), 523–542. https://article.imrpress.com/journal/BP/17/3/pii/20091703523/pdf/bd6c091ca11a34a3bc8e3bbb92ef3091.pdf

Calvete, E., Orue, I., Gamez-Guadix, M., & López de Arroyabe, E. (2016). Social information processing in dating conflicts: Reciprocal relationships with dating aggression in a one-year prospective study. *Journal of Interpersonal Violence, 31*(7), 1159–1183. https://doi.org/10.1177/0886260514564160

Chan, J. K. Y., & Leung, P. W. L. (2022). Common outcome, different pathways: Social information-processing deficits in autism spectrum disorder and attention-deficit/hyperactivity disorder. *World journal of psychiatry*, *12*(2), 286–297. https://doi.org/10.5498/wjp.v12.i2.286

Cillessen, A. H. N., & Lansu, T. A. M. (2011). Popularity and social status. In B. B. Brown, & M. J. Prinstein (Eds.), *Encyclopedia of Adolescence* (pp. 260-268). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-373951-3.00080-6

Clark, L. A., & Watson, D. (1995). Constructing validity: Basic issues in objective scale development. *Psychological Assessment, 7*(3), 309–319. https://doi.org/10.1037/1040-3590.7.3.309

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates. https://utstat.toronto.edu/~brunner/oldclass/378f16/readings/CohenPower.pdf

Conry-Murray, C., Waltzer, T., DeBernardi, F. C., Fossum, J. L., Haasova, S., Matthews, M. S., O'Mahony, A., Moreau, D., Baum, M. A., Karhulahti, V.-M., McCarthy, R. J., Paterson, H. M., McSweeney, K., & Elsherif, M. M. (2024). Validity and transparency in quantifying open-ended data. *Advances in Methods and Practices in Psychological Science, 7*(4), Article 25152459241275217. https://doi.org/10.1177/25152459241275217

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. https://doi.org/10.1037/0033-2909.115.1.74

Crisci, G., Cardillo, R., & Mammarella, I. C. (2024). Social functioning in children and adolescents with ADHD and autism spectrum disorder: A cross-disorder comparison. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, *53*(3), 489–502. https://doi.org/10.1080/15374416.2024.2330479

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika, 16*(3)*,* 297–334. https://doi.org/10.1007/BF02310555

Dahl, R. E., Allen, N. B., Wilbrecht, L., & Suleiman, A. B. (2018). Importance of investing in adolescence from a developmental science perspective. *Nature, 554*, 441-450. https://doi.org/10.1038/nature25770

Daleiden, E. L., & Vasey, M. W. (1997). An information-processing perspective on childhood anxiety. *Clinical Psychology Review, 17*(4), 407–429. https://doi.org/10.1016/S0272-7358(97)00010-X

DeVellis, R. F., & Thorpe, C. T. (2022). *Scale development: Theory and applications* (5th ed.). SAGE Publications

Dodge, K. A. (1986). A social information processing model of social competence in children. In M. Perlmutter (Ed.), *Cognitive perspectives on children's social and behavioral*

development: The Minnesota symposia on child psychology (pp. 77-125). Lawrence Erlbaum Associates.

Dodge, K. A. (1993). Social-cognitive mechanisms in the development of conduct disorder and depression. *Annual Review of Psychology, 44*, 559–584. https://doi.org/10.1146/annurev.ps.44.020193.003015

Dodge, K. A., Lansford, J. E., Burks, V. S., Bates, J. E., Pettit, G. S., Fontaine, R., & Price, J. M. (2003). Peer rejection and social information-processing factors in the development of aggressive behavior problems in children. *Child Development, 74*(2), 374–393. https://doi.org/10.1111/1467-8624.7402004

Dodge, K. A., & Pettit, G. S. (2003). A biopsychosocial model of the development of chronic conduct problems in adolescence. *Developmental Psychology, 39*(2), 349–371. https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.2.349

Dodge, K. A., Pettit, G. S., McClaskey, C. L., & Brown, M. M. (1986). Social competence in children. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 51*(2), 1–85. https://doi.org/10.2307/1165906

Ehrenreich, J. T., & Gross, A. M. (2002). Biased attentional behavior in childhood anxiety: A review of theory and current empirical investigation. *Clinical Psychology Review, 22*(7), 991–1008. https://doi.org/10.1016/S0272-7358(01)00123-4

Embregts, P., & van Nieuwenhuijzen, M. (2009). Social information processing in boys with autistic spectrum disorder and mild to borderline intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research, 53*(11), 922-931. https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2009.01204.x

Essau, C. A., Olaya, B., Anastassiou-Hadjicharalambous, X., Pauli, G., Gilvarry, C., Bray, D., O'callaghan, J., & Ollendick, T. H. (2012). Psychometric properties of the Strength and Difficulties Questionnaire from five European countries. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, *21*(3), 232–245. https://doi.org/10.1002/mpr.1364

Fontaine, R. G., & Dodge, K. A. (2006). Real-time decision making and aggressive behavior in youth: A heuristic model of response evaluation and decision (RED). *Aggressive Behavior, 32*(6), 604-624. https://doi.org/10.1002/ab.20150

Fraser, M. W., Galinsky, M. J., Smokowski, P. R., Day, S. H., Terzian, M. A., Rose, R. A., & Guo, S. (2005). Social information-processing skills training to promote social competence and prevent aggressive behavior in the third grade. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 73*(6), 1045–1055. https://doi.org/10.1037/0022-006X.73.6.1045

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). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/10653-004

George, D., & Mallery, P. (2019). *IBM SPSS Statistics 26 step by step: A simple guide and reference* (16th ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429056765

Goertz-Dorten, A., Groth, M., Detering, K., Hellmann, A., Stadler, L., Petri, B., & Doepfner, M. (2019). Efficacy of an individualized computer-assisted social competence training program for children with oppositional defiant disorders/conduct disorders. *Frontiers in Psychiatry, 10*, Article 682. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2019.00682

Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 38*(5), 581–586. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x

Goodman, R. (2005). *Questionário de Capacidades e de Dificuldades (SDQ-Por)* (Fleitlich, B., Loureiro, M. J., Fonseca, A., & Gaspar, F., Trans). Youthinmind. https://www.sdqinfo.org/py/sdqinfo/b3.py?language=Portugueseqz(Portugal) (Original work published 1997)

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Pearson Prentice Hall.

Hayes, A. F., & Coutts, J. J. (2020). Use omega rather than cronbach's alpha for estimating reliability. But…. *Communication Methods and Measures*, *14*(1), 1–24. https://doi.org/10.1080/19312458.2020.1718629

Hoff, E., Laursen, B., & Tardif, T. (2002). Socioeconomic status and parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Biology and ecology of parenting* (2nd ed., pp. 231–252). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Horn, J. L. (1965). A rationale and test for the number of factors in factor analysis. *Psychometrika, 30*(2), 179–185. https://doi.org/10.1007/BF02289447

Hu, L.-t., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6*(1), 1–55. https://doi.org/10.1080/10705519909540118

Institute for Health Metrics and Evaluation. (2026). GBD results. Retrieved May 3, 2026, from https://vizhub.healthdata.org/gbd-results/?utm_source=chatgpt.com

International Test Commission. (2017). *The ITC guidelines for translating and adapting tests (second edition)*. Retrieved September 2, 2025, from https://www.intestcom.org/files/guideline_test_adaptation_2ed.pdf

JASP Team. (2026). JASP (Versão 0.98.1) [Programa de computador]. https://jasp-stats.org/

Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika, 39*(1), 31–36. https://doi.org/10.1007/BF02291575

Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). The Guilford Press. https://eli.johogo.com/Class/CCU/SEM/_Principles%20and%20Practice%20of%20Structural%20Equation%20Modeling_Kline.pdf

Koo, T. K., & Li, M. Y. (2016). A guideline of selecting and reporting intraclass correlation coefficients for reliability research. *Journal of Chiropractic Medicine*, *15*(2), 155–163. https://doi.org/10.1016/j.jcm.2016.02.012

Lamblin, M., Murawski, C., Whittle, S., & Fornito, A. (2017). Social connectedness, mental health and the adolescent brain. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews, 80*, 57-68. http://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2017.05.010

Lansford, J. E., & Banati, P. (Eds.). (2018). *Handbook of adolescent development research and its impact on global policy*. Oxford University Press. http://www.codajic.org/sites/default/files/sites/www.codajic.org/files/AdolescentHandbook.pdf

Lau, J. Y. F., & Waters, A. M. (2017). Annual research review: An expanded account of information-processing mechanisms in risk for child and adolescent anxiety and depression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 58*(4), 387-407. https://doi.org/10.1111/jcpp.12653

Leiva, F. M., Ríos, F. J. M., & Martínez, T. L. (2006). Assessment of interjudge reliability in the open-ended questions coding process. *Quality & Quantity, 40*, 519–537. https://doi.org/10.1007/s11135-005-1093-6

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. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00124

Li, J., Fraser, M. W., & Wike, T. L. (2013). Promoting social competence and preventing childhood aggression: A framework for applying social information processing theory in intervention research. *Aggression and Violent Behavior, 18*(3), 357–364. https://doi.org/10.1016/j.avb.2013.01.001

Lin, J., & Guo, W. (2024). The research on risk factors for adolescents' mental health. *Behavioral Sciences, 14*(4), Article 263. https://doi.org/10.3390/bs14040263

Long, K., & Renbarger, R. (2023). Persistence of poverty: How measures of socioeconomic status have changed over time. *Educational Researcher, 52*(3), 144–154. https://doi.org/10.3102/0013189X221141409

Luebbe, A. M., Bell, D. J., Allwood, M. A., Swenson, L. P., & Early, M. C. (2010). Social information processing in children: Specific relations to anxiety, depression, and affect. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 39*(3), 386–399. https://doi.org/10.1080/15374411003691685

Martinelli, A., Ackermann, K., Bernhard, A., Freitag, C. M., & Schwenck, C. (2018). Hostile attribution bias and aggression in children and adolescents: A systematic literature review on the influence of aggression subtype and gender. *Aggression and Violent Behavior, 39*, 25-32. https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.01.005

Marzocchi, G. M., Capron, C., Di Pietro, M., Tauleria, E. D., Duyme, M., Frigerio, A., Gaspar, M. F., Hamilton, H., Pithon, G., Simões, A., & Thérond, C. (2004). The use of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) in Southern European countries. *European Child & Adolescent Psychiatry, 13*(Suppl2), 11/40–11/46. https://doi.org/10.1007/s00787-004-2007-1

Mazza, M., Mariano, M., Peretti, S., Masedu, F., Pino, M. C., & Valenti, M. (2017). The role of theory of mind on social information processing in children with autism spectrum disorders: A mediation analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *47*, 1369–1379. https://doi.org/10.1007/s10803-017-3069-5

McDonald, R. P. (1999). *Test theory: A unified treatment.* Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

McFall, R. M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment, 4*(1), 1–33.

McHugh, M. L. (2012). Interrater reliability: The kappa statistic. *Biochemia Medica, 22*(3), 276–282. https://doi.org/10 .11613/BM.2012.031

McNeish, D. (2018). Thanks coefficient alpha, we'll take it from here. *Psychological Methods, 23*(3), 412–433. https://doi.org/10.1037/met0000144

Nunnally, J. C., & Ira H. Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). McGraw-Hill.

Ojanen, T., Grönroos, M., & Salmivalli, C. (2005). An interpersonal circumplex model of children's social goals: Links with peer-reported behavior and sociometric status.

Developmental Psychology, 41(5), 699–710. https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.5.699

Omrani, A., Wakefield-Scurr, J., Smith, J., & Brown, N. (2019). Survey development for adolescents aged 11–16 years: A developmental science based guide. *Adolescent Research Review, 4*(4), 329–340. https://doi.org/10.1007/s40894-018-0089-0

Peng, J., Li, J., Li, D., Fang, Y., Zhang, C., Fraser, M. W., & Guo, S. (2023). Systematic review and meta-analysis of interventions to improve children's social information-processing skills. *Research on Social Work Practice, 34*(5), 507–534. https://doi.org/10.1177/10497315231182449

Portney, L. G., & Watkins, M. P. (2015). *Foundations of clinical research: Applications to practice* (3rd ed.). F. A. Davis Company.

Pössel, P., Seemann, S., Ahrens, S., & Hautzinger, M. (2006). Testing the causal mediation component of Dodge's social information processing model of social competence and depression. *Journal of Youth and Adolescence, 35*, 842-851. https://doi.org/10.1007/s10964-006-9089-7

Quiggle, N. L., Garber, J., Panak, W. F., & Dodge, K. A. (1992). Social information processing in aggressive and depressed children. *Child Development, 63*(6), 1305-1320. https://doi.org/10.2307/1131557

Regulamento (UE) 2016/679 do Parlamento Europeu e do Conselho. (2016). Jornal Oficial da União Europeia: Série L, nº 119. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016R0679

Reiss, F. (2013). Socioeconomic inequalities and mental health problems in children and adolescents: A systematic review. *Social Science & Medicine, 90*, 24-31. https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2013.04.026

Romppanen, E., Korhonen, M., Salmelin, R. K., Puura, K., & Luoma, I. (2021). The significance of adolescent social competence for mental health in young adulthood. *Mental Health and Prevention, 21*, Article 200198. https://doi.org/10.1016/j.mhp.2021.200198

Rubin, K. H., Copian, R., Chen, X., Bowker, J., & McDonald, K. L. (2011). Peer relationships in childhood. In M. H. Bornstein & M. E. Lamb (Eds.), *Developmental science: An advanced textbook* (6th ed., pp. 519–570). Psychology Press. https://doi.org/10.4324/9780203846766-18

Rubin, K. H., & Rose-Krasnor, L. (1992). Interpersonal problem solving and social competence in children. In V. B. Van Hasselt & M. Hersen (Eds.), *Handbook of social development:*

A lifespan perspective (pp. 283–323). Plenum Press. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0694-6_12

Schlack, R., Peerenboom, N., Neuperdt, L., Junker, S., & Beyer, A-K. (2021). The effects of mental health problems in childhood and adolescence in young adults: Results of the KiGGS cohort. *Journal of Health Monitoring, 6*(4), 3-19. https://doi.org/10.25646/8863

Schumacker, R.E., & Lomax, R. G. (2010). *A beginner's guide to structural equation modeling* (3rd ed.). Routledge

Shrout, P. E., & Fleiss, J. L. (1979). Intraclass correlations: Uses in assessing rater reliability. *Psychological Bulletin, 86*(2), 420–428. https://doi.org/10.1037/0033-2909.86.2.420

Sisk, L. M., & Gee, D. G. (2022). Stress and adolescence: Vulnerability and opportunity during a sensitive window of development. *Current Opinion in Psychology, 44*, 286-292. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2021.10.005

StatsToDo. (2020). Parallel analysis in factor analysis [Programa de computador]. https://www.statstodo.com/ParallelAnalysis.php

Vagos, P., Fabris, M. A., & Rijo, D. (2025). Cognitive pathways to the forms and functions of aggression in adolescence: The role of early maladaptive schemas and social information processing. *Frontiers in Psychology, 16*, Article 1431756. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1431756

Vagos, P., Rijo, D., & Santos, I. M. (2016). Scenes for Social Information Processing in Adolescence: Item and factor analytic procedures for psychometric appraisal. *Psychological Assessment, 28*(4), 416–428. https://doi.org/10.1037/pas0000194

Vagos, P., Rijo, D., & Santos, I. M. (2018). Ensuring content validity in instrument development: The case of the Scenes for Social Information Processing in Adolescence. *Psychologica, 61*(1), 51-67. https://doi.org/10.14195/1647-8606_61-1_3

van Rest, M. M. (2017). *Social information processing in adolescents with mild to borderline intellectual disability: Executive functions, situational factors, and instrument development* [Unpublished doctoral dissertation]. Vrije Universiteit Amsterdam.

van Rest, M. M., van Bokhoven, I., van Nieuwenhuijzen, M., Embregts, P. J. C. M., Vriens, A., & Matthys, W. (2014). Developing a new assessment procedure of social information processing in adolescents within secure residential care. *Research in Developmental Disabilities, 35*(6), 1402–1411. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.03.010

van Rest, M. M., van Nieuwenhuijzen, M., Kupersmidt, J. B., Vriens, A., Schuengel, C., & Matthys, W. (2020). Accidental and ambiguous situations reveal specific social information processing biases and deficits in adolescents with low intellectual level and

clinical levels of externalizing behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology, 48*, 1411-1424. https://doi.org/10.1007/s10802-020-00676-x

van Rest, M., Vriens, A., Matthys, W., & van Nieuwenhuijzen, M. (2019). *SIVT: Sociale informatieverwerkingstest*. Hogrefe.

van Rest, M. M., Vriens, A., Matthys, W., & van Nieuwenhuijzen, M. (2020). De Sociale InformatieVerwerkings- Test 'SIVT' biedt inzicht in individuele verschillen in sociale informatieverwerking van kinderen en adolescentenmet gedragsproblemen [The Social Information Processing test SIVT provides insight into individual differences in social information processing by children and adolescents with behaviour problems]. *Kind en Adolescent, 41*(1), 122–140. https://doi.org/10.1007/s12453-019-00227-2

Van Roy, B., Veenstra, M., & Clench-Aas, J. (2008). Construct validity of the five-factor Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) in pre-, early, and late adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, *49*(12), 1304–1312. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2008.01942.x

van Widenfelt, B. M., Treffers, P. D. A., de Beurs, E., Siebelink, B. M., & Koudijs, E. (2005). Translation and cross-cultural adaptation of assessment instruments used in psychological research with children and families. *Clinical Child and Family Psychology Review, 8*(2), 135-147. https://doi.org/10.1007/s10567-005-4752-1

Vehovar, V., Toepoel, V., & Steinmetz, S. (2016). Non-probability sampling. In C. Wolf, D. Joye, T. W. Smith, & Y. Fu (Eds.), *The SAGE Handbook of Survey Methodology* (pp 327-343). SAGE Publications. https://doi.org/10.4135/9781473957893.n22

Verhoef, R. E. J., van Dijk, A., & de Castro, B. O. (2022). A dual-mode social-information-processing model to explain individual differences in children's aggressive behavior. *Clinical Psychological Science, 10*(1), 41–57. https://doi.org/10.1177/21677026211016396

Vidal, B. O., Jiménez, M. V. J., Latorre, J. M., & van Rest, M. M. (2025). Adaptation and validation of a social information processing assessment procedure for research. *Child Neuropsychology*, 1–25. https://doi.org/10.1080/09297049.2025.2462757

Youthinmind. (2022, October 16). *What is the SDQ?*. Retrieved December 3, 2025, from https://www.sdqinfo.org/a0.html

Zabinski, A. M., Lambert, L. S., & Gray, T. W. (2023). Sampling considerations for survey research. In L. R. Ford, & T. A. Scandura (Eds.), *The SAGE Handbook of Survey Development and Application* (pp. 81-92). SAGE Publications. https://doi.org/10.4135/9781529617757.n6

Anexos

Anexo A

Questionário Sociodemográfico

1. Género
   - ☐ Feminino
   - ☐ Masculino
   - ☐ Outro. Qual? _____
2. Idade: _____ anos
3. Nacionalidade: _____
4. Cidade de Residência: _____
5. Ano de Escolaridade:
   - ☐10ºano
   - ☐ 11ºano
   - ☐ 12ºano
6. Curso a frequentar:
   - ☐ Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais
   - ☐ Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias
   - ☐ Curso Científico-Humanístico de Ciências Socioeconómicas
   - ☐ Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades
   - ☐ Curso Profissional de _____

7. Identifica os adultos responsáveis pela tua educação:

	Grau de Parentesco (caso aplicável)	Nível de Escolaridade Completo	Profissão
Cuidador 1			
Cuidador 2			
Cuidador 3			

Anexo B

Consistência Interna das Dimensões do SSIPA

Dimensão	α	ω
Atribuição		
Neutra	.35	.35
Hostil	.63	.66
Emoção		
Raiva	.76	.75
Tristeza	.81	.82
Vergonha	.81	.81
Avaliação de respostas		
Agressão aberta - SPA	.90	.89
Agressão aberta - SPR	.79	.75
Agressão relacional - SPA	.90	.90
Agressão relacional - SPR	.82	.80
Assertivas - SPA	.90	.90
Assertivas - SPR	.86	.85
Passivas - SPA	.84	.82
Passivas - SPR	.77	.73
Decisão de resposta		
Agressão aberta	.62	.70
Agressão relacional	.65	.66
Assertiva	.69	.70
Passiva	.51	.54

Nota. $N = 105$. SPA = situações de provocação aberta; SPR = situações de provocação relacional.

Anexo C

Descrição das Situações Sociais da Versão Portuguesa do SIVT

Vídeo	Perpetrador	Intenção	Tema	Descrição
A	Adulto	Acidental	Aceitar regras e hierarquia	Uma mãe está a trabalhar em casa e o seu filho está no telemóvel. O filho pergunta se pode ir ao cinema, mas a mãe não lhe presta atenção por estar ocupada. Quando o rapaz está quase para sair, a mãe diz que têm de sair rapidamente de casa para ir ajudar a tia dele. A mãe perdeu a noção do tempo e agora ele não pode ir ao cinema.
B	Pares	Ambígua	Injustiça	Um grupo de amigos está a conversar no intervalo da escola, estando uma das raparigas a procurar o seu telemóvel na mochila. Outra colega chega e diz que comprou demasiadas bolachas, perguntando se alguém quer. Todos pegam rapidamente uma bolacha e, quando a rapariga que procurava o telemóvel olha, as bolachas já acabaram.
C	Pares	Hostil	Respeito	Dois rapazes estão a ver um vídeo no telemóvel, a falar sobre isso e a rir-se. Outro rapaz não consegue ver e pergunta o que estão a ver, mas eles não respondem. De repente, ele zanga-se e insulta a mãe do outro rapaz.
D	Pares	Acidental	Injustiça e respeito	É hora de almoço na escola e uma rapariga fala sobre um livro interessante que comprou e quer mostrar ao colega. Ela levanta-se para o ir buscar ao cacifo, contudo, ao levantar-se, vai contra outra

				rapariga, fazendo com que a comida e os livros desta caíam ao chão.
E	Adulto	Hostil	Injustiça	Enquanto a professora está de costas, os alunos estão-se a rir de algo no telemóvel e a fazer barulho. Um rapaz não se envolve na brincadeira, tentando prestar atenção à aula, mas, quando a professora se vira, o telemóvel é colocado na secretária dele. A professora zanga-se e expulsa-o da sala sem questionar nem hesitar.
F	Adulto	Ambígua	Aceitar regras e hierarquia	Uma mãe diz à filha que ela não pode sair naquele dia à noite se quer ir à festa do dia seguinte. A filha acaba por concordar, mas, pouco depois, recebe uma mensagem no telemóvel a perguntar se vai sair naquela noite. Ela tenta sair de casa às escondidas, mas a mãe apanha-a e repreende-a.

Anexo D

Guião das Entrevistas Semiestruturadas com Psicólogos Escolares

Desde logo, gostaria de agradecer a sua disponibilidade para colaborar no meu projeto através da realização desta entrevista.

No âmbito da minha dissertação de mestrado, estou a desenvolver um projeto de investigação que visa traduzir e adaptar culturalmente um instrumento que avalia o processamento da informação social para adolescentes entre os 15 e os 17 anos. O mesmo envolve a apresentação de 6 vídeos de situações sociais, cada uma seguida de questões que avaliam as etapas do modelo de processamento da informação social proposto por Crick & Dodge (1994), nomeadamente a codificação e interpretação de pistas sociais, a clarificação de objetivos e a geração, avaliação e seleção de respostas. Neste momento, os diálogos originais em Neerlandês já foram traduzidos para Português.

Neste sentido, estou a realizar entrevistas com psicólogos educacionais com experiência com adolescentes para explorar as suas perceções acerca da adequação cultural, linguística e contextual dos diálogos traduzidos para Português e recolher sugestões de melhoria para os tornar mais relevantes e adequados. Assim, pretendo compreender a sua opinião profissional e garanto a confidencialidade das informações recolhidas no decorrer desta entrevista. Antes de prosseguirmos, tem alguma dúvida?

Autoriza a gravação de áudio da entrevista?

1. Perfil do entrevistado - Antes de explorarmos diretamente os diálogos, gostaria de conhecer um pouco a sua experiência profissional com adolescentes.

- Há quanto tempo trabalha com adolescentes?
- Em que contexto(s) trabalha e já trabalhou com esta faixa-etária?

2. Após apresentar cada situação social:

- Considera que a situação social descrita se torna clara para jovens dos 15 aos 17 anos?
- Considera que as intenções e emoções dos personagens são claros?
    - Existe algum caso em que considere que culturalmente as mesmas não são explícitas?
- Há alguma expressão, palavra ou forma de comunicação que considere pouco natural ou pouco usada entre adolescentes portugueses? Há algo que possa ser alterado para aumentar a identificação e envolvimento dos jovens?
    - Recorda-se de alguma alternativa à mesma que fosse mais natural para eles?

Nota: Remeter também para gírias, nível de formalidade do diálogo.

3. Após apresentar todas as situações sociais:

- Considera que as situações sociais apresentadas se adequam ao quotidiano e às experiências normativas dos jovens portugueses?
    - Alguma das situações não se aplica ao contexto português? Existe alguma situação com a qual pense que os jovens não se identificarão ou que seja pouco realista para a faixa-etária em causa?
    - Existem aspetos culturais que considere que não se aplicam à população portuguesa? Por exemplo temas abordados, normas sociais, características do contexto retratado.
    - Os comportamentos e reações das personagens parecem consistentes com o desenvolvimento típico de adolescentes portugueses? Os personagens e interações refletem adequadamente o modo como os adolescentes portugueses se relacionam entre si/com adultos?
    - Existe algum outro elemento que pudesse ser alterado para tornar as situações mais adequadas ao contexto português?
- Considera que alguma das situações retratadas pode gerar desconforto ou mal-estar nos jovens?
    - Se sim:
        - Antecipa alguma forma de minimizar esse mal-estar através do ajuste do diálogo?
        - Há necessidade de incluir avisos ou preparar os adolescentes antes da visualização?
- Além dos pontos já abordados, há algo mais que considere que deva ser eliminado, acrescentado ou reformulado?
- Considera que as situações apresentadas serão estímulos relevantes na avaliação das competências e do processamento sócioemocionais?
- Existe alguma situação social experienciada pelos adolescentes portugueses que não seja retratada por nenhum dos diálogos e que fosse particularmente relevante? Qual?

4. Considerações finais

- Tem alguma recomendação sobre como conduzir a aplicação deste instrumento com adolescentes?

- Gostaria de fazer mais algum comentário em relação aos diálogos ou à adaptação deste instrumento?

Terminando a nossa entrevista, gostaria de agradecer novamente a sua disponibilidade e todos os contributos fornecidos, os quais, certamente, serão enriquecedores para este processo de adaptação. Caso se recorde de algo que deseje acrescentar, poderá contactar-me através do endereço de email: up202107660@up.pt . Além disso, caso tenha interesse, poderá fornecer um endereço de email para partilha da dissertação de mestrado, após defesa da mesma com sucesso.

Anexo E

Versão Consolidada do Manual de Codificação do SIVT

Instruções de codificação das respostas às perguntas abertas do SIVT

Pergunta de Codificação

A narrativa deve ser lida na sua totalidade, sendo cotadas todas as ideias presentes na mesma, de acordo com os aspetos pré-definidos. Não é necessário existir um segmento restrito atribuído a cada categoria presente, podendo a ideia ser inferida da globalidade da narrativa. Se algum aspeto previamente cotado voltar a ser mencionado, não acrescem pontos à cotação do participante. A pontuação varia entre 0 e 10.

Importa notar que o cotador não deve inferir interpretações de apreciações genéricas isoladas (p.e. "falta de compromisso", "é um engano") de modo a cotá-las nalgum tópico.

Vídeo A

0 = O participante não fez referência a nada / Não sei

Por cada um dos seguintes aspetos mencionados, o participante recebe 1 ponto. A formulação exata não precisa de estar correta, o que importa é a ideia ser transmitida.

1. O rapaz está no sofá / a ver televisão / sem fazer nada / está no telemóvel
2. A mãe está atarefada / ocupada / a trabalhar no computador / a trabalhar/ a escrever
3. O rapaz pergunta se pode ir ao cinema / quer ir ao cinema
4. A mãe não reage / não responde / ignora o rapaz / está distraída / não o ouve / não presta atenção / não demonstra interesse
5. A mãe diz: "…sim?"/"Huhum?" / (no início) o rapaz pode ir
6. Mal-entendido / Ao dizer "sim…"/"Huhum…" a mãe, na verdade, quer dizer outra coisa / o rapaz pensa que a mãe o deixa ir ao cinema
7. (De repente/ Dum momento para o outro) o rapaz tem de mudar de planos / mudar o que ia fazer / ajudar (a tia dele) / ir a algum sítio
8. A mãe esqueceu-se / já não se lembrava / "Esta tarde?"/"Hoje à tarde?" / Incompreensão por parte do rapaz: "Mas eu hoje vou ao cinema."
9. O rapaz não pode ir ao cinema / não tem autorização para ir ao cinema / tem de ir com a mãe

10. Emoção: o rapaz está desagradado / não gosta / está zangado/chateado/triste/surpreso/surpreendido

Notas práticas:

- O tópico **1 <u>não</u>** deve ser cotado isoladamente pela referência ao cenário em que decorre a ação ou a um estado emocional (p.e. de aborrecimento), devendo ser mencionado um comportamento ou atividade a ser realizado pelo rapaz.
- O tópico **3 <u>não</u>** deve ser cotado quando apenas é mencionado um pedido, sem especificação da ida ao cinema. A leitura global dispensa a formulação literal, não o conteúdo distintivo do tópico.
- O tópico **6** deve ser cotado sempre que: (1) exista uma resposta afirmativa da mãe (p.e. dizer que sim, acenar, "hum") e (2) o sinal afirmativo não corresponda a uma autorização efetiva para ir ao cinema. Nestas situações, os pontos 5 e 6 são cotados simultaneamente.

  Exemplos da amostra:

  1. "A mãe responde que sim porque não está a prestar atenção."
- O tópico **6** deve ser cotado quando o participante explicita que o silêncio, ausência de resposta ou falta de atenção por parte da mãe foram interpretados como uma permissão para a ida ao cinema. O tópico não deve ser cotado pela mera referência à mãe não o ter ouvido.

  Exemplos da amostra:

  1. "disse que ia ao cinema, provavelmente porque a mãe não disse que ele não podia ir quando ele lhe pediu"
  2. "o filho utiliza o silêncio da mãe como resposta de sim"
  3. "ele presume que pode ir"
  4. "a mãe não prestou atenção ao que o filho lhe perguntou e ele acabou por levar que foi um sim"
- O tópico **7, 9 e 10** devem ser cotados simultaneamente quando, associada à referência de que o rapaz tem de mudar de planos/ir ajudar a tia, surge a menção de uma emoção desprazerosa. Nestes casos infere-se que a emoção experienciada se relaciona com a impossibilidade de ir ao cinema.

  Exemplos da amostra:

  1. "a mãe apercebesse que têm que ir ajudar a tia com as coisas da casa e ele fica meio chateado com a situação."

2. “Mais tarde pede-lhe para se preparar para ir ajudar um familiar e este parece frustrado pelo pedido.”
3. “a mãe diz para o filho se preparar para ir ajudar a tia com mudanças e o filho parece confuso e zangado.”

Vídeo B

0 = O participante não fez referência a nada / Não sei

Por cada um dos seguintes aspetos mencionados, o participante recebe 1 ponto. A formulação exata não precisa de estar correta, o que importa é a ideia ser transmitida.

1. Os colegas estão a falar / falam de comprar sapatilhas / ir às compras

2. A rapariga procura alguma coisa (na sua mochila/carteira/mala) / não está a prestar atenção

3. Ela perdeu / não sabe do telemóvel/de alguma coisa

4. Uma rapariga chega (com bolachas) / quer partilhar

5. 2 colegas têm/comem/agarram/tiram/pegam (uma bolacha)

6. Os estudantes são egoístas / esquecem-se da rapariga / não partilham / ignoram-na

7. A rapariga pede / quer (uma bolacha) / “(…) também quero uma.”

8. A rapariga reage/olha muito tarde / Os colegas são (mais) rápidos

9. A rapariga fica sem nada / sem bolacha / as bolachas acabaram

10. Emoção: a rapariga está desagradada / não gosta / está zangada/chateada/triste/surpresa/surpreendida

Notas práticas:

- O tópico **1** deve ser cotado quando a narrativa permite inferir que há diálogo entre as personagens, incluindo quando o participante menciona que alguma personagem perguntou algo ou a outra lhe respondeu.
- Os tópicos **2 e 3** devem ser cotados simultaneamente quando o participante refere que a rapariga “procura o telemóvel”. No entanto, quando apenas é referido que “perdeu o telemóvel”, sem existirem indicadores diretos nem indiretos de procura, apenas deve ser cotado o tópico 3.
- Os tópicos **5 e 6** são cotados simultaneamente quando é mencionado que os pares deviam partilhar ou não partilharam as bolachas, por isso implicar que os mesmos

tivessem bolachas. Estas referências, quando não acompanhadas de mais nenhum indicador relevante, não justificam a cotação do tópico 9.

- Os tópicos **5, 6 e 9** são cotados simultaneamente quando são referidas ideias como: "os amigos tiraram **tudo**", "os amigos não lhe deixaram nenhuma bolacha". Nestes exemplos, o foco é colocado no comportamento egoísta dos pares. Em situações em que tal não aconteça (p.e. "não sobraram bolachas para ela", "os amigos comeram uma bolacha cada", "os amigos pegaram", "as bolachas acabaram") esta regra não se aplica, devendo os tópicos ser cotados individualmente, de acordo com a narrativa do participante.
- O tópico **6 <u>não</u>** deve ser cotado pela mera referência ao desagrado da rapariga (p.e. "ficou descontente com a atitude deles) ou à inexistência de bolachas para todos.
- O tópico **7** deve ser cotado quando fica explícita a vontade de obter uma bolacha, não sendo estritamente necessário um pedido verbal. Expressões que retratem a tentativa de obter uma bolacha devem ser contabilizadas: "não foi a tempo de comer/pegar uma bolacha", "ela foi para agarrar/pegar/comer uma bolacha". A referência isolada a "fome" **<u>não</u>** permite a cotação deste tópico, embora a sua combinação com outras ideias possa justificá-la (p.e. oferta de bolachas e ficar sem bolacha).
- O tópico **8** deve ser cotado quando simultaneamente é feita referência a: (1) a rapariga estar ocupada, distraída ou a executar uma tarefa e (2) quando retorna à dinâmica principal já não haver bolachas. A ideia geral é: "estava distraída e, quando se direciona para as bolachas, já não vai a tempo".

  Exemplos da amostra:

  1. "como a menina da mochila estava à procura do telemóvel não conseguiu pegar nenhuma"
  2. "distrai-se com isso enquanto chega outra rapariga e oferece bolachas e não sobra nenhuma para a da mochila"
  3. "quando vai pegar uma bolacha já não tem."
  4. "enquanto a menina da mochila ainda está à procura do telemóvel, os seus amigos comem as 2 bolachas que faltavam e ela fica sem nada"

Vídeo C

0 = O participante não fez referência a nada / Não sei

Por cada um dos seguintes aspetos mencionados, o participante recebe 1 ponto. A formulação exata não precisa de estar correta, o que importa é a ideia ser transmitida.

1. Pátio / recreio / intervalo / (os amigos/rapazes estão) lá fora/ao ar livre
2. Estão a olhar para o telemóvel / estão a ver um vídeo/(um jogo de) futebol
3. Os amigos/rapazes riem-se / "que jogada!" / estão a conviver
4. Um rapaz (de sweat/camisola cinzenta) não vê nada / não consegue ver / também quer ver / tenta integrar-se
5. O rapaz pergunta: "o que estão a ver?"
6. Os outros rapazes não o ouvem / ignoram-no / excluem-no/ não o deixam ver
7. O rapaz (de sweat/camisola cinzenta) está desagradado/não gosta / está triste / dá pena / sente-se excluído/ignorado
8. O rapaz zanga-se / chateia-se / perde a paciência
9. Chateado/zangado/irritado, insulta (a mãe): "Sabes o que é fixe? A tua mãe! / ofende ou insulta a mãe (do rapaz de casaco preto)
10. Emoção: o rapaz (de casaco preto) está desagradado / não gosta / está zangado/chateado/triste/surpreso/surpreendido

Notas práticas:

- O tópico **2 <u>não</u>** deve ser cotado quando apenas é mencionado que os rapazes estão a ver "algo", devendo ser referido algo mais concreto (p.e. telemóvel, futebol).
- O tópico **4** deve ser cotado quando é feita referência ao personagem querer saber do que os outros estão a falar ou ao desejo de ser integrado/incluído na dinâmica.
- Os tópicos **4 e 6** devem ser cotados simultaneamente quando é referido que os colegas "não o deixam ver" ou "não lhe mostram o vídeo" por estas expressões descreverem o impedimento de ver e a exclusão.
- O tópico **7** apenas é cotado quando o participante faz referência ao que a personagem pode estar a sentir, enquanto o tópico **6** é contabilizado quando há uma descrição da ação. Se for feita referência a ambos os pontos, os dois tópicos são cotados – p.e. "(…) o outro "amigo" é deixado de lado *[6]*. E por se sentir deixado de lado *[7]* responde de uma forma agressiva."
- O tópico **7** relaciona-se com o sentimento experienciado pelo personagem decorrente da exclusão por parte dos colegas, enquanto o tópico **8** deve ser cotado quando o

participante destaca que o rapaz "se fartou", postura que antecede o insulto. Importa notar que a cotação do tópico 8 não implica que o tópico 9 seja cotado (p.e. "(…) no final ele farta-se e manda um bitaite" *[8]*).

- No tópico **9** só devem ser contabilizadas respostas que realcem o cariz agressivo e/ou desrespeitador associado ao insulto. Ideias demasiado vagas como "respondeu mal" ou "teve um comportamento inadequado" não devem ser cotadas.

Vídeo D

0 = O participante não fez referência a nada / Não sei

Por cada um dos seguintes aspetos mencionados, o participante recebe 1 ponto. A formulação exata não precisa de estar correta, o que importa é a ideia ser transmitida.

1. Estão sentados numa mesa / a comer
2. Falam (sobre a aula /ir ao shopping)
3. Duas raparigas chegam / estão ao lado de uma máquina
4. A rapariga comprou um livro novo
5. A rapariga levanta-se / dá um salto / quer mostrar o livro / quer ir buscar o livro
6. A rapariga não tem cuidado / não presta atenção / não olha para a frente
7. Dá um encontrão/vai contra a rapariga (loira) / tropeça
8. Assusta-se
9. As coisas (da rapariga loira) caem todas (ao chão) / vai tudo parar ao chão / a comida e os livros caem
10. Emoção: a rapariga (loira) está desagradada / não gosta / está zangada/chateada/triste/surpresa/surpreendida

Notas práticas:

- O tópico **6** deve ser cotado quando a narrativa sustenta descuido ou desatenção, **não** devendo ser contabilizado pela referência isolada à ausência de intenção (p.e. "sem querer", "acidentalmente").
- Os tópicos **7 e 9** devem ser cotados simultaneamente quando é referido que a "rapariga derrubou as coisas da outra rapariga".

Vídeo E

0 = O participante não fez referência a nada / Não sei

Por cada um dos seguintes aspetos mencionados, o participante recebe 1 ponto. A formulação exata não precisa de estar correta, o que importa é a ideia ser transmitida.

1. Na sala de aula / aula / a trabalhar / professora / alunos / turma
2. Há um grupo entretido com o telemóvel / os estudantes estão-se a rir / estão a perturbar
3. O rapaz não se está a rir com eles / não participa na brincadeira / está a tentar prestar atenção / continua a trabalhar
4. Uma rapariga coloca o telemóvel à frente do rapaz / mostra/passa o telemóvel ao rapaz
5. O rapaz só olha um segundo/instante / o rapaz afasta o telemóvel / devolve o telemóvel
6. A professora vê o telemóvel à frente do rapaz / parece que é o rapaz que está (a ver) no telemóvel
7. Os estudantes agem como se não tivessem feito nada / começam a trabalhar rapidamente
8. O rapaz é inocente / não fez nada / injustiça
9. Culpam o rapaz / castigo / sair da sala (de aula)
10. Emoção: o rapaz (loiro) está desagradado / não gosta / está zangado/chateado/triste/surpreso/surpreendido

Notas práticas:

- O tópico **2 <u>não</u>** deve ser cotado perante referências genéricas a desrespeito ou diversão, quando a narrativa não descreve nenhum comportamento concreto (p.e. ver vídeo/telemóvel, rirem-se) ou foca a perturbação da aula.
- O tópico **7** deve ser cotado quando o participante enfatiza um posicionamento dos colegas que contribui para a culpabilização do rapaz ao esconderem ou não assumirem o seu envolvimento na dinâmica disruptiva. Este tópico foca-se no comportamento dos pares (p.e. "eles puseram as culpas no outro rapaz"), enquanto o tópico 9 se centra na culpa atribuída ao rapaz ou na consequência para o mesmo (p.e. "ele foi expulso/culpado").

  Exemplos da amostra:

  1. "eles meteram as culpas nesse miúdo quieto"

2. “incriminaram-no para não levarem com as culpas”
3. “os colegas que estavam a rir ficam calados quando a professora manda sair o outro rapaz”
4. “o verdadeiro culpado não admitiu as culpas”

- O tópico **8** deve ser cotado sempre que o contexto permita inferir que o rapaz foi alvo de uma injustiça ou, embora não tenha estado envolvido na dinâmica disruptiva, foi culpado. Referências ao rapaz prestar atenção/estar concentrado e/ou devolver/rejeitar o telemóvel são indicadores relevantes de que este tópico poderá ser cotado.

  Exemplos da amostra:

  1. “um grupo de amigos está no telemóvel e a pessoa que estava atenta teve que sair da sala porque lhe meteram telemóvel na mão e a professora só o viu a ele com o telemóvel”
  2. “um grupo de colegas estão a ver uma cena no telemóvel enquanto o rapaz loiro está a trabalhar, a rapariga mostra-lhe o vídeo, mas ele tira o telemóvel, a professora vê isto e ralha com ele”: fica explícito que ele não se quis envolver na dinâmica.
  3. “A turma estava a fazer barulho e o rapaz loiro não se conseguia concentrar. Uma menina foi mostrar o vídeo que eles estavam a ver e a professora achou que ele estava a fazer barulho e brigou com ele”: o contexto permite perceber que ele foi culpado por algo que não estava a fazer (barulho) e que se queria concentrar

  *Exemplos da amostra – Casos em que **não** deve ser cotado:*

  4. “A turma toda estava a ver alguma coisa no telemóvel e quando a rapariga mete o telemóvel à frente do rapaz loiro a professora vira-se e vê-o com o telemóvel na mão”: não é referido nenhum comportamento que destaque o não envolvimento dele na dinâmica disruptiva
  5. “Falta de respeito pelo professor e apenas um dos alunos sofre consequências”: não foca a inocência nem uma punição injusta para o rapaz.

- Os tópicos **8 e 9** devem ser cotados simultaneamente quando o participante salienta a culpabilização e inocência do rapaz. Expressões como “leva com as culpas”, “a professora pensou que era ele que estava a incomodar”, "a professora pensou que a culpa era dele" são frequentes, mas devem ser lidas e cotadas no contexto da narrativa.

Vídeo F

0 = O participante não fez referência a nada / Não sei

Por cada um dos seguintes aspetos mencionados, o participante recebe 1 ponto. A formulação exata não precisa de estar correta, o que importa é a ideia ser transmitida.

1. Estão sentadas à mesa / a comer
2. Falam sobre "todos vão vestidos de preto" / falam sobre a festa
3. A mãe combina algo com a filha
4. Hoje a rapariga não vai/não pode sair
5. Olhar/ir para o computador
6. Recebe um SMS/mensagem / "Vens sair hoje à noite?"
7. A rapariga sai/quer sair (às escondidas) / não cumpre com o que foi combinado / desrespeita a mãe
8. A mãe chateia-se/zanga-se
9. A mãe recorda a filha daquilo que combinaram / a rapariga não tem autorização para sair / a mãe apanha a filha a tentar sair (em flagrante)
10. Emoção: a rapariga está desagradada / não gosta / está zangada/chateada/triste/surpresa/surpreendida

Notas práticas:

- O tópico **2** deve ser contabilizado sempre que haja menção a alguma conversa ou pergunta sobre a festa. Referências vagas a conversarem, sem especificação da festa, ou à rapariga ir a uma festa, sem ficar subjacente a ideia de dialogar sobre isso, não devem ser cotadas.
- O tópico **7** é contabilizado quando o participante refere que a rapariga fugiu de casa.
- O tópico **8 <u>não</u>** deve ser cotado quando não existe uma referência clara ao estado emocional da mãe (p.e. "discussão entre a mãe a filha" sem referência a que a mãe ficou zangada).
- O tópico **4** deve ser cotado quando o participante menciona a ausência de autorização, restrição ou decisão de não sair, enquanto o tópico **9** deve ser cotado quando é mencionada uma intervenção distinta da mãe que envolva a recordação do acordo, o impedimento da saída ou o facto de a apanhar. É importante não cotar em duplicado uma única referência genérica ao impedimento de sair.

Instruções gerais de codificação das perguntas de Geração de Respostas, Clarificação de Objetivos e do Reportório Comportamental

Para a codificação destas perguntas, as respostas de cada participante em determinado vídeo devem ser lidas e cotadas como uma narrativa. Assim, não devem ser feitas categorizações baseadas nas respostas isoladas. **A situação, o comportamento e a justificação devem ser lidas conjuntamente** para melhor compreensão do processamento do participante.

A categorização da Geração de Respostas e da Clarificação de Objetivos não deve ser utilizada como critério para resolver divergências na codificação destas e das restantes respostas abertas.

As restantes opções de resposta mencionadas na pergunta do Reportório Comportamental devem ser lidas com a resposta comportamental espontânea bastante presente, para que um mesmo comportamento não seja cotado em duplicado.

É importante considerar que emoções, pensamentos, descrições da situação e justificações causais não contam, por si só, como comportamento ou objetivo.

Pergunta de Geração de Respostas

Cada resposta comportamental fornecida deve ser categorizada como: passiva-submissa, agressiva-antissocial, assertiva-pró-social ou não sei/não definido. O foco da cotação são os comportamentos, não emoções nem pensamentos (e.g. a emoção de raiva pode motivar diferentes comportamentos: falar com o professor – assertivo; bater no colega – agressivo; não fazer nada – passivo).

➜ Na **Geração de Respostas Espontâneas** é cotado **o primeiro** comportamento classificável. Assim se forem referidas duas ou mais respostas comportamentais distintas, deve ser codificada a primeira categoria comportamental. Não deve ser selecionada a resposta que parecer mais provável, adequada ou explicativa.

> **Nota:** Por vezes, uma resposta comportamental pode incluir mais do que um componente de um único curso de ação coerente, agrupados por "e". P.e. "Iria apanhar as minhas coisas e iria pedir desculpa." ➜ Assertiva-Pró-social: podem ocorrer em simultâneo e diferenciam-se de uma resposta Passiva-Submissa ("apanhava as coisas").

Exemplos da amostra:

1. "Ficaria desiludido, mas faria o que a minha mãe queria; só depois teria uma conversa..." – Resposta Passiva-Submissa
2. "Iria ajudar a tia (...) e quando a minha mãe me pedisse alguma coisa eu não faria." – Resposta Assertiva-Pró-social
3. "Não fazia nada, pedia uma trinca." – Resposta Passiva-Submissa: neste caso a vírgula salienta duas respostas distintas evocadas pelo participante
4. "Esperava um pedido de desculpas e, se não recebesse, tirava satisfações." - Resposta Passiva-Submissa: o primeiro comportamento envolve esperar/inação, sendo o segundo condicional

Categorias de comportamentos:

➤ **Respostas Passivas-Submissas:** os comportamentos passivos envolvem não reagir/responder e os comportamentos submissos implicam subordinar-se ao outro.

- Relacionam-se com os seguintes pontos:
  - Não reagir à outra pessoa
  - Evitar o problema, não tentar resolvê-lo
  - Deixar de lado/não expressar as próprias ideias e opiniões
  - Seguir o outro/aceitar, ceder, cumprir ou obedecer sem contestar ou comentar
  - Não resolver a injustiça que está a acontecer, deixando a situação tomar o rumo que estava a tomar ou deixando que o outro a resolva
  - Tentar manter a relação, ignorando o foco do problema
  - Recusar, evitar, afastar-se ou não se defender
- Exemplos:
  - Suspirar (e não dizer mais nada)
  - Verbalizar apenas uma expressão como: Oh... ; Hmm... ; Aha... , sem fazer mais nada em relação à situação
  - Virar as costas, sair/ ir-se embora
  - Acompanhar, mas contra a sua vontade ou sem dizer nada
  - Baixar a cabeça, ficar calado, ignorar
  - Olhar com tristeza, mas não dizer nada
  - Chorar baixinho
  - Esperar que o outro tome a iniciativa

- *Exemplos da amostra:*
    1. “ficava em casa”
    2. “saía da beira deles”
    3. “ia com ela”
    4. “esperava um pedido de desculpas...”
    5. “ia ao cinema outro dia”: evita o contacto com o conflito interpessoal

➤ **Respostas Agressivas-Antissociais:** um comportamento agressivo envolve ameaçar ou causar danos físicos, verbais ou relacionais ao outro, enquanto um comportamento antissocial viola normas, direitos e regras.

- Relacionam-se com os seguintes pontos:
    - Piorar a situação.
    - Defender-se através da agressão física ou verbal ao outro / causar danos ao outro
    - Resolver o problema para si mesmo, mas causando danos ao outro
    - Resolver a injustiça para si mesmo, agravando a situação para a outra pessoa, em vez de a reparar
    - Não atender à manutenção do relacionamento
- Exemplos:
    - Gritar, insultar, dizer palavrões
    - Ameaçar
    - Fazer comentários maldosos/ofensivos
    - Ser insolente e desrespeitar/desobedecer autoridades ou os pais
    - Bater, empurrar, chutar
    - Morder, arranhar
    - Atirar objetos, bater com portas
    - Obrigar ou coagir
    - Confrontar ou escalar o problema de forma hostil
- *Exemplos da amostra:*
    1. “não sairia da sala até dar um estalo à professora”
    2. “ia ao cinema” – quando implica desobedecer à proibição
    3. “obrigaria os dois a darem-me bolachas”
    4. “ficava em casa”, quando implica desobedecer a uma ordem da mãe

➤ **Resposta Assertivas-Pró-sociais:** um comportamento assertivo implica defender-se apropriadamente, enquanto um comportamento pró-social envolve o favorecimento do outro (ajudá-lo, consola-lo, etc), sem causar dano.

- Relacionam-se com os seguintes pontos:
    - Resolver o problema
    - Resolver a injustiça, resolvendo a situação
    - Tentar manter ou melhorar a relação, seguir em frente na situação juntos
    - Defender-se, sem prejudicar ou magoar o outro
- Exemplos:
    - Dizer algo ao outro, comunicar (Não gosto disso, Não se deve fazer isso)
    - Dizer algo a uma autoridade (professor, pai, polícia, etc.) para pedir ajuda
    - Pedir ajuda
    - Negociar, explicar, argumentar
    - Esclarecer e reconstruir a situação com a outra pessoa, procurando manter a relação ou resolver o problema
    - Procurar um acordo ou solução
    - Ajudar, consolar, reparar
- *Exemplos da amostra:*
    1. "pedia um pouco"
    2. "explicava o que se passou"
    3. "dizia que não fui eu"
    4. "ia ajudar a tia"
    5. "pedia desculpa"

✓ **Atenção! <u>Não</u> classificar como Assertiva-Pró-social quando…**

- Uma ação pró-social decorre apenas da cedência ao outro para evitar problemas: "Iria com a minha mãe ajudar a tia" ou "Iria ajudar a minha tia, mas sem vontade" ou "ficaria chateada com a minha mãe, no entanto iria ajudar a minha tia na mesma" em que a ênfase está em fazer o que a mãe quer. OU "Dizia para não se preocuparem, mas ficaria dececionada com a atitude dos amigos" ➜ Passiva-Submissa

Nota: Ser-se assertivo pode envolver comportamentos físicos, por exemplo, recorrendo a comunicação não verbal que transmita discórdia e não aceitação da injustiça, sem magoar o outro.

➤ **Não sei/ Não definido:** utilizada quando não existe um comportamento suficientemente identificável para classificar, por não ser mencionada nenhuma ação comportamental ou por a formulação ser demasiado vaga.

- Relacionam-se com os seguintes pontos:
    - Apenas ser mencionada uma emoção, um pensamento, um estado ou uma avaliação da situação.
- Exemplos:
    - Ausência de resposta ou referir não saber
    - Emoção isolada
    - Estado /pensamento vago sem ação observável
    - Descrição do que sente ou pensa sem dizer o que faria
- *Exemplos da amostra:*
    1. "não sei"
    2. "ficaria revoltado"
    3. "normal"
    4. "tentava perceber o ponto dela": se não for acompanhado por um comportamento concreto, não é possível saber de que forma seria operacionalizado, logo, não é possível categorizar
    5. "levava na brincadeira": se sem descrição do comportamento
    6. "faria uma pequena "birra"": não permite saber como seria concretizado

Tabela Síntese das Categorias de Resposta

Categoria	**Pergunta-chave**	**Indicadores**	**Atenção! – Diferenciar de…**
Passiva-submissa	O 1ºcomportamento consiste essencialmente em **não reagir**, **ceder**, **obedecer** ou **evitar**?	nada; calar; ceder; obedecer; afastar; esperar	"não sei" ou emoção isolada

Agressiva-antissocial	O 1ºcomportamento **causa/ameaça dano**, coage, agrava deliberadamente o conflito ou **viola claramente uma regra/direito**?	bater; insultar; ameaçar; obrigar; desobedecer deliberadamente	Argumentar / reclamar / discutir sem dano
Assertiva-Próssocial	O 1ºcomportamento **comunica**, **defende**, **pede ajuda**, **negocia**, **repara** ou **ajuda** sem causar dano?	explicar; pedir; negociar; pedir ajuda; ajudar; reparar	ceder apenas para evitar conflito
Não sei/ Não definido	**Não** existe uma ação comportamental concreta e classificável?	"não sei"; emoção; pensamento; ausência de ação especificada	"não fazer nada"

Regras Práticas

Situação	**Regra prática**
Emoção + comportamento	Ignora-se a emoção e cota-se o primeiro comportamento classificável.
"Nada" vs. "Não sei"	Não fazer nada é uma resposta Passiva-submissa, enquanto que não saber se enquadra na categoria Não definido.
Ajudar vs. Obedecer	"Ajudar" explicitamente alguém é pró-social. Contudo, quando o primeiro segmento expressa sobretudo ceder/acompanhar/obedecer ao outro sem defesa dos próprios interesses, pode ser Passiva-Submissa. Deve atender-se à formulação completa desse primeiro segmento.
"Discutir" / "argumentar"	Não é automaticamente agressivo. Se significa conversar/defender a posição sem dano, tende a Assertiva-Pró-social; se significa iniciar ou escalar confronto hostil, tende a Agressiva-Antissocial. Por exemplo: "pedir para discutir" ≠ "começava uma discussão" Nas respostas escritas pode haver dificuldade em perceber, de forma concreta, como seria operacionalizado. Nesses casos, deve-se dar o benefício da dúvida e atribuir Assertiva-Pró-social.
"Sair" / "ir embora"	Em conflitos interpessoais, afastar-se para não reagir tende a Passiva-Submissa. Se "sair" constitui violação explícita de uma regra da situação (por exemplo, sair de casa apesar de proibição), é Agressiva-Antissocial.

"Não faz mal" / tranquilizar	Pode ser pró-social quando repara/reconstrói uma situação acidental; pode ser passivo quando serve apenas para ignorar uma injustiça ou evitar o problema. Não usar a expressão como palavra-chave automática.
Vários verbos na mesma resposta	Se integram um único curso de ação coerente cota-se o curso de ação na totalidade. Se são respostas alternativas pertencentes a categorias diferentes, prevalece a primeira categoria mencionada.

Processo de tomada de decisão na categorização das respostas comportamentais

1. A resposta contém um comportamento? ➜ Se não, Não sei/Não definido.
2. Há emoções/pensamentos antes do comportamento? ➜ Ignore-os e avance até ao primeiro comportamento classificável.
3. O primeiro comportamento é não reagir, ceder, obedecer, evitar ou afastar-se sem resolver? ➜ Passiva-Submissa.
4. O primeiro comportamento causa/ameaça dano, coage, agrava o conflito ou viola claramente uma regra/direito? ➜ Agressiva-Antissocial.
5. O primeiro comportamento comunica, defende, pede ajuda, negocia, repara ou ajuda sem dano? ➜ Assertiva-Pró-social.
6. Se a primeira ação continua demasiado vaga para qualquer categoria e não há comportamento identificável ➜ Não sei/Não definido.
7. Não recodifique com base num comportamento que apareça posteriormente.

Pergunta de Reportório Comportamental

➜ Para analisar o reportório comportamental calculam-se para cada situação:

- **Número de respostas alternativas:** corresponde ao número de alternativas comportamentais evocadas na pergunta sobre outras opções de resposta em cada vídeo.
    - Apenas se contabilizam **alternativas efetivamente distintas entre si e diferentes da resposta comportamental gerada espontaneamente**. Uma simples reformulação da mesma estratégia comportamental não constitui uma

alternativa nova (p.e. “Dizia para não se preocupar” → “Dizia que não tem problema”). Se uma resposta acrescentar informação adicional ou especificar a resposta espontânea, deve ser contabilizada (p.e. “nada” →”ficava calada”, o que implica o assumir de uma atitude concreta e intencional; “dizia não faz mal e apanhava” → ”dizia não faz mal e seguia com a minha vida”, evidencia uma atitude de desligamento face à situação).

- Formulações que não identifiquem nenhum novo comportamento, incluindo “Não sei”, “nenhuma”, “não faria mais nada” contam 0.
- Alternativas distintas por “ou”, por frases/linhas separadas, por repetição de “poderia” ou por enumeração de estratégias independentes devem ser contadas separadamente.
- Comportamentos constituídos por mais do que um componente do curso de ação devem ser contabilizados como um só, surgindo frequentemente combinados com “e”.
- Duas alternativas distintas podem pertencer à mesma categoria e contam separadamente para o número de alternativas.

❖ **Diversidade do reportório comportamental:** corresponde ao número de categorias de resposta que foram mencionadas nas respostas alternativas. O seu valor para cada vídeo varia entre 0 = sem respostas alternativas mencionadas e 3 = respostas alternativas das 3 categorias.

Exemplos de contagem:

Resposta alternativa	**Segmentação**	**Nº de alternativas**	**Diversidade**
“Ignorar e ir embora ou insultar-lhe de volta.”	1) ignorar/ir embora = passiva; 2) insultar = agressiva	2	2
“Responder no mesmo tom. Ficar calada e ir embora. Bater-lhe.”	1) agressiva; 2) passiva; 3) agressiva	3	2
Reformulação da resposta espontânea, sem estratégia nova	Não conta como alternativa nova	0	0

Pergunta de Clarificação de Objetivos

Em cada situação, o objetivo identificado deve ser categorizado como: evitamento, compromisso/justiça, colaboração/resolução de problemas, dominância, retaliação ou não especificado. O foco é nos pensamentos, motivos e intenções que desencadeiam aquele comportamento. Deve ser codificado o **primeiro objetivo/finalidade mencionado que seja relativo ao comportamento codificado** na pergunta de Geração de Respostas. Não deve ser selecionado o objetivo que parece "melhor" ou mais explicativo na perspetiva do cotador.

Deve ser considerada a relação entre: **Situação → comportamento proposto → justificação/motivo → finalidade predominante**

A classificação não deve ser determinada isoladamente: pela emoção sentida, pelo tipo de comportamento, pela avaliação moral da situação, nem por uma palavra-chave presente na justificação.

A cotação deve responder à pergunta: *O que é que o participante pretende alcançar, evitar, defender ou provocar ao agir desta forma?*.

Nota: Nalguns casos, por se suceder um processamento mais automático, o primeiro objetivo pode estar especificado no espaço destinado à escrita da resposta comportamental.

Exemplos:

1. comportamento - "Ia com ela para não discutir."; motivo - "Apesar de ela não me ter ouvido." → O primeiro objetivo identificável é de Evitamento: "para não discutir".
2. comportamento - "Falava com ela a perguntar o porquê de forma calma"; motivo – " Acho o mais correto" → O primeiro objetivo identificável é de Colaboração / Resolução, porque demonstra orientação para a resolução de problemas.

Nota: Podem verificar-se dificuldades na resposta do participante a esta questão por a consciência acerca das próprias ações e a reflexão acerca dos pensamentos e motivos relacionados com as mesmas exigirem metacognição.

Categorias de objetivos:

➤ **Objetivo de evitamento:** o objetivo expresso consiste em **evitar o conflito, não reagindo à situação**. A relação é priorizada, sendo mais importante do que a situação em si, mesmo que

isso implique que o adolescente se adapte colocando os seus princípios, opiniões e desejos de lado. A manutenção da relação, da tranquilidade ou da ausência de conflito é mais importante do que conseguir aquilo que deseja ou corrigir a injustiça. Engloba:

- evitar uma discussão, conflito ou confronto;
- impedir que a situação piore;
- evitar consequências negativas;
- preservar a relação através da cedência ou não confrontação;
- afastar-se ou não se envolver;
- aceitar a situação por considerar que não vale a pena reagir;
- obedecer/submeter-se para evitar problemas.

- Indicadores frequentes:
  - "Senão, ele fica zangado"
  - "para não discutir"
  - "não vale a pena"
  - "não quero confusão"
  - "para não contrariar"
  - "para evitar problemas/consequências"
  - "não queria piorar a situação"
  - "para não me chatear"
  - "para não criar mau ambiente"
  - "Ainda há tempo para isso"
- *Exemplos da amostra:*
  1. "Porque assim evitaria discussões exageradas."
  2. "Pois ela é minha mãe, tenho de obedecer, e quero evitar mal-estar.": a finalidade é evitar mal-estar
  3. "Já não tem bolachas por isso não acho que seja boa ideia começar uma discussão por causa disso.": a inação visa não iniciar um conflito
  4. "Para não criar mau ambiente.": o motivo relaciona-se com a manutenção da relação/ambiente
  5. "Porque não ia obrigar ninguém a me dar": aceita a situação por considerar que não mudará nada, não valendo, portanto, a pena

6. "Dizia-lhe para me começar a ouvir e ia ajudar a minha tia, porque quero ter uma boa relação com a minha mãe": o foco está em evitar problemas e uma má relação com a mãe

- ✓ **Atenção! <u>Não</u> classificar como evitamento quando…**
  - O participante apenas reconhece que o outro não teve intenção: "Porque ela fez sem querer." ➜ Pode representar um objetivo de Compromisso/Justiça
  - A cedência relaciona-se com os seus valores e o que acha moralmente correto: "Ia ajudar porque acho que é o correto." ➜ Compromisso/Justiça
  - Há uma tentativa explícita de resolver o problema: "Falava com ela para percebermos os dois lados." ➜ Colaboração/Resolução de problemas
  - A obediência à autoridade não está contextualizada ao nível da finalidade: "não faria nada porque aceitaria" ➜ Não especificado

➤ **Objetivo de compromisso/justiça:** o objetivo expresso consiste em **defender ou restabelecer o que o participante considera correto, justo, respeitador ou equilibrado**, reconhecendo simultaneamente a posição, direitos, intenção ou circunstâncias da outra pessoa. Tanto o conteúdo do conflito como a relação são considerados, procurando-se justiça e respeito entre as partes. O jovem mantém-se fiel aos seus princípios, defende-se, mas, ao fazê-lo, dá passos em direção ao outro ou demonstra respeito por ele. Engloba:

- defender aquilo que considera justo ou correto;
- defender os seus direitos sem procurar prejudicar o outro;
- corrigir ou assinalar uma injustiça;
- esclarecer que não teve culpa;
- defender respeito próprio ou pelo outro;
- reconhecer que o outro não teve intenção de causar dano;
- reconhecer responsabilidades ou um erro;
- cumprir acordos ou regras;
- obter ou oferecer um pedido de desculpas;
- agir de acordo com princípios de reciprocidade, respeito ou equidade.

Nota: A presença de negociação ou comunicação no comportamento não determina esta categoria; o elemento decisivo é que a finalidade explicitada seja justiça, respeito ou equilíbrio.

- Indicadores frequentes:
    - "é injusto", "não foi justo"
    - "é o correto"
    - "ela tinha deixado"
    - "não tive culpa", "estou a ser culpado sem motivo"
    - "não fez de propósito"
    - "devia pedir desculpa"
    - "devia ter-me ouvido"
    - "porque é a verdade"
    - "todos merecem respeito"
    - "todos têm de pensar no outro"
- *Exemplos da amostra:*
    1. "Porque acho injusto ela ter feito isso..."
    2. "Porque a minha mãe já tinha deixado ir.": remete para o cumprimento de um acordo anterior
    3. "Porque se foi sem querer deve um pedido de desculpas na mesma.": reconhece responsabilidade e defende reparação adequada
    4. "Pois não tenho nada a ver com o que os outros estavam a fazer e é injusto.": defende a sua ausência de culpa
    5. "Sei que a mãe não faria isso de propósito, mas devia ter ouvido o filho.": reconhece/compreende o lado da mãe, mas simultaneamente defende o direito do filho a ser ouvido
    6. "Explicava que não fui eu porque não tenho culpa."
    7. "Acho que é mais importante ajudar a família": relaciona-se com a defesa dos valores que tem

✓ **Atenção! <u>Não</u> classificar como compromisso / justiça quando…**

- Objetivos como "Porque não vou deixar que falem mal de mim nem da minha mãe." Ou "Porque a mãe faltou-lhe praticamente ao respeito e não tirou um pouco do seu tempo para ouvir o seu filho." estão associados a comportamentos de ameaça ou dano derivados de vingança ➜ Retaliação
- Não há um comportamento específico e podem existir múltiplas finalidades subjacentes: "Ficaria revoltado, porque a mãe faltou-lhe praticamente ao respeito e não tirou um pouco do seu tempo para ouvir o seu filho." ➜ Não

especificado ≠ Da existência de uma ação dirigida à defesa do respeito (p.e. "Diria à minha mãe que não gostei de ela não me ter ouvido.")

- O foco principal é o evitamento de problemas e da situação através da submissão, sendo a relação priorizada face à situação: "iria ficar um pouco aborrecido porque a minha mãe não me estava a ouvir, mas não iria insistir, porque entenderia que a minha mãe está bastante ocupada e já tinha cenas marcadas logo eu deveria aceitar a decisão dela." ➜ Evitamento
- O participante não reconhece ausência de intencionalidade, mas recorre a ela como uma estratégia para evitar o envolvimento e conflito: "Ficava chateada, mas não dizia nada, porque iria pensar que os meus amigos não o fizeram por mal e que não iria mudar nada dizer alguma coisa." ➜ Evitamento
- É focada uma qualidade das interações interpessoais que possibilita a colaboração e resolução dos problemas: "Pedia para dividir porque são meus amigos" – como são amigos, a situação nem seria um problema, sendo capazes de a gerir e resolver ➜ Colaboração ≠ Atribuição de maior ênfase a um valor universal ("Porque os amigos devem sempre partilhar as coisas.")
- Existe abertura para resolver a situação, mais do que o foco na defesa de um princípio geral: "Iria pedir desculpa e perguntar o que me tinha dito, porque não gosto de deixar ninguém de fora." ➜ Colaboração
- É apenas mencionado um aviso unilateral, não sendo referido um acordo/autorização prévio: "Ia na mesma porque já tinha avisado" ➜ Dominância: o foco está em manter o próprio plano.

➤ **Objetivo de colaboração/resolução de problemas**: o objetivo expresso consiste em **encontrar uma solução concreta para o problema através de comunicação, explicação, negociação, compreensão mútua ou cooperação**. Não basta afirmar que algo é injusto, tem de existir uma **orientação para resolver a situação**. A finalidade é modificar construtivamente a situação, não apenas demonstrar que o participante tem razão. Engloba:

- abertura para perceber o lado do outro
- expressar a sua perspetiva, de modo que o outro a possa compreender
- chegar a um acordo
- encontrar uma alternativa em conjunto
- reparar conjuntamente a situação;

- procurar uma solução que permita às partes avançarem;
- alterar construtivamente situações futuras.

- Indicadores frequentes:
  - "para resolver";
  - "para perceber o lado dele/dela";
  - "para ela me entender";
  - "para entender o porquê"
  - "para chegarmos a acordo";
  - "para chegar a um consenso";
  - "para esclarecer";
  - "para explicar o que aconteceu";
  - "para ver se conseguimos resolver";
  - "para da próxima vez ser diferente".
  - "A bater não se resolve nada, mas a conversar sim."
- *Exemplos da amostra:*
  1. "É através da conversa que íamos perceber ambos os lados e chegar a um consenso."
  2. "Porque ela pode-me entender.": procura que o outro compreenda o seu lado através da comunicação
  3. "Para saber o porquê ele tinha feito isso.": procura compreender e esclarecer a situação
  4. "Para eles na próxima vez fazerem isso melhor.": expressa interesse em melhorar situações futuras
  5. "Podia pedir, talvez eles partilhassem com ela.": procura encontrar uma solução através da comunicação
  6. "Falava com a professora para explicar o que aconteceu e percebermos como resolver a situação.": o objetivo é demonstrar a sua perspetiva dos acontecimentos e resolver a situação

✓ **Atenção! <u>Não</u> classificar como colaboração / resolução de problemas quando…**

- A finalidade é corrigir uma injustiça ou salientar a ausência de responsabilidade: "Dizia à professora que não fui eu porque não tive culpa." ➜ Compromisso / Justiça

  Regra de Ouro:

- Se o objetivo for defender uma posição ou direito ➜ Compromisso / Justiça

- Se o objetivo for construir uma solução conjunta ➜ Colaboração / Resolução de problemas

➤ **Objetivo de dominância:** o objetivo expresso **coloca a própria vontade, necessidade, interesse ou resultado pretendido em primeiro lugar**, atribuindo menor importância à posição, aos interesses do outro ou à relação. O elemento essencial é a **prioridade do interesse próprio**: "quero isto e pretendo consegui-lo porque é aquilo que quero". Engloba:

- conseguir aquilo que o próprio quer;
- impor a própria vontade;
- fazer prevalecer os próprios interesses;
- controlar a situação ou o comportamento dos outros;
- recusar limites porque interferem com aquilo que deseja;
- obter um benefício pessoal sem uma preocupação predominante com a posição do outro.

- Indicadores frequentes:
  - "Porque é isso que eu quero.", "porque eu quero" (o adolescente deseja efetivamente fazer isso, o objeto da vontade é claro)
  - "Porque quero descansar."
  - "porque quero concentrar-me"
  - "porque queria uma bolacha"
  - "porque quero ir"
  - "Eu vou quando quiser"
  - "Porque eles têm de me ouvir"
  - "porque já eram os meus planos"
  - "porque já tinha combinado" se o foco for exclusivamente o interesse próprio
  - "porque eu posso"
- *Exemplos da amostra:*
  1. "Porque já eram os meus planos."
  2. "Porque já tinha marcado..."
  3. "Porque provavelmente queria uma bolacha"
  4. "Porque não queria ficar em casa."

5. “Porque eles não merecem o meu respeito e porque queria ganhar aura...”: a motivação relaciona-se com o ganho e estatuto pessoal

✓ **Atenção! <u>Não</u> classificar como dominância quando…**

- A formulação “porque quero” é apenas uma resposta tautológica sem finalidade identificável ➜ Não especificado ≠ Sinalizar um resultado desejado (p.e. querer descansar, ir ou concentrar-se)
- A finalidade se relaciona com o cumprimento de um acordo pré-definido e coerência da decisão: “Diria que já tinha combinado porque ela tinha autorizado anteriormente.” ➜ Compromisso / justiça ≠ Pretender conseguir o que quer: “Ia ao cinema na mesma porque já tinha combinado e queria ir.”

➤ **Objetivo de retaliação:** o objetivo expresso consiste em **devolver o dano** (perda de honra, bens, poder ou prestígio)**, castigar ou impor deliberadamente uma consequência negativa ao outro**, **após** o participante considerar que sofreu **uma ofensa, dano, desrespeito ou injustiça**. Sentir-se desrespeitado não é suficiente, tendo de existir intenção de vingança, devolução ou castigo, físico, verbal ou relacional. O motivo principal é: “Fizeste-me isto, por isso vou fazer-te alguma coisa em troca.”. Exige que estejam <u>presentes os dois critérios seguintes</u>:

- perceção de uma ofensa, dano ou injustiça anterior
- intenção de devolver esse dano, castigar, punir ou fazer o outro sofrer uma consequência.

- Indicadores frequentes:
  - “para ele também sentir”
  - “se me fez isso, faço-lhe o mesmo”
  - “para lhe dar uma lição”
  - “para aprender” + consequência punitiva
  - “para perceber o que fez” + devolução/castigo
  - recusar posteriormente ajudar alguém como forma de castigo,
  - “para ele também sentir” * “fazia-lhe o mesmo”
  - “se me fez isso...”
  - “ninguém fala assim da minha mãe” + agressão de resposta
  - “Para ele também se sentir mal”

- *Exemplos da amostra:*
    1. "Quando ela me pedisse alguma coisa, eu não faria para ela perceber que esteve errada.": recusa um pedido posterior como forma de punição
    2. "Batia-lhe porque falou da minha mãe.": o dano percebido desencadeia uma agressão direta
    3. "Falava mal dele, dizendo asneiras...Porque não vou deixar que falem mal de mim nem da minha mãe.": existe uma agressão verbal em resposta a uma ofensa
    4. "Quando a minha mãe me pedisse alguma coisa eu não faria para ela perceber que esteve errada.": a recusa futura funciona como uma punição destinada a fazer a mãe sentir uma consequência pelo comportamento anterior.

✓ **Atenção! <u>Não</u> classificar como retaliação quando…**

- O objetivo é o outro compreender a perspetiva através da comunicação ou mudança construtiva: "Explicava-lhe o que se tinha passado para ele aprender/perceber" ➜ Colaboração / Resolução de problemas ≠ Visar-se a aprendizagem/compreensão através de uma consequência punitiva, devolução do dano ou castigo. ➜ Dominância
- O foco principal é fazer prevalecer a própria vontade e/ou que o outro lhe obedeça: "Para ela aprender a fazer o que eu mando"
- O objetivo é defender um limite/respeito: "Dizia-lhe que não admitia que falasse assim da minha mãe." ➜ Compromisso / justiça

  Regra de Ouro:

  - Se o objetivo for reparar a injustiça ➜ Compromisso / Justiça
  - Se o objetivo for devolver/punir pela injustiça ➜ Retaliação

➤ **Objetivo não especificado:** utilizado quando a resposta não permite identificar de forma suficientemente segura um motivo ou finalidade do comportamento. Engloba:

- ausência de resposta
- "não sei"
- repetição do próprio comportamento
- descrição da situação
- emoção sem finalidade

- julgamento genérico
- explicação insuficiente para distinguir categorias
- respostas circulares

- Indicadores frequentes:
  - "não sei"
  - "porque sim"
  - "é por isso"
  - "eu sou assim"
  - "simplesmente porque quero", quando não especifica uma finalidade concreta
- *Exemplos da amostra:*
  1. "Não sei."
  2. "Porque sim."
  3. "Dignidade."
  4. "Muito mal."
  5. "Porque sou sigma.": é uma característica pessoal sem finalidade identificável
  6. "Porque fiquei zangado."
  7. "Porque sou simpático."
  8. "Ficaria revoltado porque me faltaram ao respeito.": não é possível identificar uma finalidade concreta
  9. "Apanhava as coisas porque estão no chão": não é especificado nenhum objetivo psicológico suficientemente identificável, sendo apenas fornecida uma justificação lógica e factual.
  10. "Ia me chatear com ela porque falei com ela, ela disse que sim para no final agir como se eu nunca tivesse perguntado.": a justificação descreve o sucedido, sem uma finalidade de ação suficientemente identificada.

✓ **Atenção! <u>Não</u> classificar como não especificado quando…**
- Fica explícito que o objetivo está relacionado com um interesse próprio concreto: "porque quero ir" ➜ Dominância ≠ Fornecimento de uma resposta circular/tautológica que não permite identificar uma finalidade concreta.

Tabela Síntese das Categorias de Objetivos

Categoria	Pergunta-chave	Indicadores	Pergunta de verificação	Atenção! – Diferenciar de…
Evitamento	A finalidade expressa é sobretudo **evitar ou reduzir o conflito/tensão**?	para não discutir; evitar problemas; não quero confusão	Quer evitar o quê?	Cedência comportamental sem motivo explícito
Compromisso / Justiça	A finalidade expressa é **defender/restabelecer justiça, respeito**, reciprocidade ou equilíbrio?	é injusto; devia ouvir-me; devia pedir desculpa	O que considera justo ou correto?	resolver conjuntamente
Colaboração / Resolução de problemas	A finalidade expressa é **compreender, esclarecer, negociar**, cooperar ou **encontrar uma solução conjunta**?	para resolver; perceber ambos os lados; consenso	Como pretende resolver?	castigar "para aprender"
Dominância	A finalidade expressa é sobretudo **conseguir aquilo que o próprio participante quer**?	quero ir; já eram os meus planos	O que pretende conseguir para si?	"porque quero" meramente tautológico
Retaliação	O objetivo expresso é fazer o outro sofrer uma consequência, **devolver o dano, castigá-lo ou vingar-se**?	sentir o mesmo; dar uma lição; fazer o mesmo em troca	Como faz o outro pagar pelo que aconteceu?	compreensão sem punição
Não especificado	**Não** é possível identificar com segurança uma finalidade?	não sei; porque sim; emoção; descrição causal	Sei para quê?	"não fazer nada" - isso é comportamento, não objetivo

Regras Práticas

Situação	Regra prática

Emoção/avaliação antes do objetivo	Ignorar a emoção ou avaliação enquanto objetivo. *Exemplo:* "fiquei zangado porque foi injusto, mas **não queria discutir**" → o "porque foi injusto" justifica a emoção sentida, não sendo um objetivo da ação. O 1º objetivo é de evitamento.
Descrição causal antes do objetivo	Uma descrição daquilo que aconteceu ("ela não me ouviu") não é, por si só, objetivo. Avançar até surgir uma finalidade; se não surgir, cotar não especificado.
"Porque quero"	Dominância quando o contexto identifica um resultado próprio concreto. Não especificado quando a expressão é apenas circular e não revela uma finalidade distinguível.
Justiça vs. Colaboração: conversar	O comportamento de conversar pode ocorrer em ambas; o objetivo expresso é que distingue.
"Foi injusto"	Sentir ou referir injustiça pode verificar-se em objetivos de Justiça, relacionados com a defesa de respeito sem punição, e de Retaliação, quando envolve um castigo ou devolução.
"Quero…"	Pode estar relacionado com o alcançar um objetivo pessoal – Dominância, pode fazer parte de um processo de negociação – Colaboração, ou pode não ser possível identificar um objetivo específico – Não especificado.
"Falaria com..."	Pode estar relacionado com um objetivo de Colaboração (p.e. "Falava com a professora para percebermos o que aconteceu e resolvermos."), mas tal não é obrigatório. Pode envolver a defesa da justiça/inocência (p.e. "Falava com a professora porque não fui eu.") – Justiça. Pode ter como finalidade o evitar problemas (p.e. "Falava calmamente para não gerar confusão.") – Evitamento. Pode ter como objetivo conseguir o que pretende (p.e. "Falava com ela para a convencer a deixar-me sair.") - Dominância.
"Porque é o correto"	Não deve ser automaticamente cotado como Justiça, devendo ser esclarecido qual o princípio que está a ser defendido.

Atenção com motivos que focam respeito!

"Respeito" é uma das expressões que pode gerar especialmente dúvidas, não devendo ser utilizada isoladamente como critério de cotação.

Comportamento	**Justificação**	**Objetivo**
"Ficava em casa"	"Porque respeito a minha mãe e não quero discutir." OU "Porque respeito os meus pais, e as coisas são como eles decidirem, não como eu decido."	Evitamento
"Dizia-lhe para não voltar a falar assim da minha mãe"	"Porque deve haver respeito."	Justiça / Compromisso
"Falava com ela para percebermos o que aconteceu e encontrarmos uma solução."	"Porque não me ouviu."	Colaboração / Resolução de Problemas
"Ia ao cinema na mesma."	"Porque ela não me ouviu e eu já tinha os meus planos." OU "Porque eles têm de me respeitar e fazer o que eu digo."	Dominância
"Batia-lhe"	"Para ele aprender a respeitar a minha mãe."	Retaliação
"Ficaria revoltado." "Ficava chateada, mas respeitaria a minha mãe"	"Porque ela me faltou ao respeito." "Ela continua a ser minha mãe, então merece respeito"	Não Especificado: - a informação permite compreender o motivo da revolta mas não o que pretende alcançar com uma ação. - não existe uma finalidade orientaria uma ação identificável.

Processo de tomada de decisão na categorização dos objetivos

1. Existe uma justificação/motivo para o comportamento? ➜ Se não, Não especificado
2. Há segmentos que sejam apenas emoção, descrição da situação, julgamento ou causa, sem finalidade? ➜ Ignore-os e avance até ao primeiro objetivo efetivamente codificável pela ordem em que foi referido.
3. Existe intenção de castigar, devolver o dano ou impor consequência negativa ao outro? ➜ Retaliação
4. O principal resultado pretendido é conseguir aquilo que o próprio quer, atingir os seus interesses ou vontades? ➜ Dominância.
5. Existe procura ativa de uma solução conjunta? ➜ Colaboração/Resolução de problemas
6. O foco está em justiça, respeito, responsabilidade, verdade ou cumprimento de um acordo? ➜ Compromisso/Justiça
7. O principal objetivo consiste em evitar conflito, consequências ou envolvimento? ➜ Evitamento
8. Consegue-se completar a frase: "O participante faria X porque pretende Y."? ➜ Se não, rever
9. Nenhuma finalidade pode ser identificada com segurança? ➜ Não especificado

Anexo F

Pedido de Autorização às Direções dos Agrupamentos de Escolas

Ex. Mº/ª Sr./Sra. Diretor/a

No âmbito da Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, sob a orientação da Professora Doutora Diana Alves, realiza-se uma investigação com o objetivo de adaptar um instrumento de avaliação psicológica do processamento da informação social para a população juvenil portuguesa.

O presente estudo procura estudar o processamento da informação social de adolescentes entre os 15 e os 17 anos (a frequentar o Ensino Secundário), assim como a relação deste com sintomas e comportamentos externalizados e internalizados e aceitação social. A recolha de dados envolve a administração de um questionário sociométrico a toda a turma e o preenchimento de questionários online pelos estudantes, prevendo-se, assim, que a recolha decorra em dois momentos, cada um com uma duração prevista de 40 a 50 minutos. Para tal, será necessário o acesso a salas com computadores, nas quais será importante haver um distanciamento entre os mesmos que permita garantir a privacidade necessária ao preenchimento dos questionários. Estarão envolvidas neste estudo várias Escolas de Ensino Secundário do distrito do Porto.

Pede-se assim autorização para proceder à recolha de dados na instituição que V.ª Exª. dirige, salientando desde já a imprescindível colaboração dos/as Professores/as titulares das turmas em questão. Considerando os princípios éticos e deontológicos da investigação, a participação voluntária e a confidencialidade dos dados recolhidos são asseguradas. Em acréscimo, prevê-se a devolução dos resultados da investigação através do envio de um relatório para a escola e da realização de sessões devolutivas com as turmas envolvidas no projeto.

Caso consinta com a realização da recolha de dados, será enviado um pedido de autorização dirigido aos/às Professores/as titulares de turmas do Ensino Secundário. Se os/as mesmos/as consentirem com a recolha de dados, serão com eles/as agendados os momentos do horário letivo em que a mesma será realizada. Além disso, serão enviados consentimentos e assentimentos informados para a escola para que, através dos estudantes, possa ser solicitada a colaboração e autorização dos próprios, bem como dos seus encarregados de educação para a participação no estudo.

Agradece-se, desde já, a atenção, estando ao vosso dispor para posteriormente partilhar os resultados e as conclusões desta investigação.

Atentamente.

Lara Santos, Estudante de Mestrado em Psicologia | Contacto: up202107660@fpce.up.pt

Diana Alves, Professora Auxiliar | Contacto: dianalves@fpce.up.pt

Porto, XX de janeiro de 2026

Anexo G

Pedido de Autorização aos/às Diretores/as de Turma

Ex. Mº/ª Sr./ª Professor/a

No âmbito da Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, sob a orientação da Professora Doutora Diana Alves, realiza-se uma investigação com o objetivo de adaptar um instrumento de avaliação psicológica do processamento da informação social para a população juvenil portuguesa.

O presente estudo procura estudar o processamento da informação social de adolescentes entre os 15 e os 17 anos (a frequentar o Ensino Secundário), assim como a relação deste com sintomas e comportamentos externalizados e internalizados e aceitação social. A recolha de dados envolve a administração de um questionário sociométrico a toda a turma e o preenchimento de questionários online pelos estudantes, prevendo-se, assim, que a recolha decorra em dois momentos, cada um com uma duração prevista de 40 a 50 minutos. Para tal, será necessário o acesso a salas com computadores, nas quais será importante haver um distanciamento entre os mesmos que permita garantir a privacidade necessária ao preenchimento dos questionários.

Tendo já obtido autorização da Direção do Agrupamento de Escolas em que exerce funções, peço-lhe agora autorização para proceder à recolha de dados na turma pela qual V.ª Exª. é responsável, salientando desde já que a sua colaboração é fundamental. Considerando os princípios éticos e deontológicos da investigação, a participação voluntária e a confidencialidade dos dados recolhidos são asseguradas. Em acréscimo, prevê-se a devolução dos resultados da investigação através do envio de um relatório para a escola e da realização de sessões devolutivas com as turmas envolvidas no projeto.

Caso consinta com a realização da recolha de dados, serão agendados consigo os momentos do horário letivo em que a mesma será realizada. Além disso, serão enviados consentimentos e assentimentos informados para a escola para que, através dos estudantes, possa ser solicitada a colaboração e autorização dos próprios, bem como dos seus encarregados de educação, para a participação no estudo.

Agradece-se, desde já, a atenção, estando ao vosso dispor para posteriormente partilhar os resultados e as conclusões desta investigação.

Atentamente.

Lara Santos, Estudante de Mestrado em Psicologia | Contacto: up202107660@fpce.up.pt

Diana Alves, Professora Auxiliar | Contacto: dianalves@fpce.up.pt

Porto, XX de janeiro de 2026

Anexo H

Consentimento Informado

No âmbito da Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, sob a orientação da Professora Doutora Diana Alves, realiza-se uma investigação com o objetivo de adaptar um instrumento de avaliação psicológica do processamento da informação social para a população juvenil portuguesa.

O presente estudo destina-se a adolescentes entre os 15 e 17 anos e a participação no mesmo é totalmente voluntária. A Direção do Agrupamento de Escolas e o/a Professor/a titular do/a seu/sua educando/a consentiram e autorizaram a realização da recolha de dados durante o horário letivo, num momento previamente estipulado com o/a Professor/a Diretor/a de Turma. A recolha de dados envolverá a administração de um questionário sociométrico a toda a turma, bem como o preenchimento por cada estudante de um protocolo que integrará dados sociodemográficos e recolherá informações relativas à perceção do/a seu/sua educando/a sobre os seus próprios comportamentos, pensamentos e emoções e acerca do modo como interpreta e responde a situações sociais comuns. Prevemos que o preenchimento do protocolo seja realizado em dois momentos, sendo estimado que cada um demore entre 40 a 50 minutos. Sendo a participação no estudo totalmente voluntária, o/a Sr(a). ou o/a seu/sua educando/a poderão desistir do envolvimento no mesmo ou interromper o preenchimento dos questionários a qualquer momento, sem qualquer consequência. Se, porventura, quiser excluir os dados do/a seu/sua educando poderá também solicitá-lo.

Os dados recolhidos serão apenas utilizados para fins de investigação, sendo garantida a confidencialidade e anonimato dos mesmos. Para tal, não será solicitada nenhuma informação pessoal que permita a identificação dos participantes e a plataforma de recolha de dados estará configurada para não registar o nome nem email dos mesmos. Ademais, as respostas recolhidas serão armazenas de forma segura, numa base de dados protegida por senha, acedendo-lhes apenas as investigadoras responsáveis por este projeto, não sendo estas divulgadas a nível individual aos participantes ou a terceiros, incluindo à escola, professores, estudantes e encarregados de educação. Além disso, os dados apenas serão analisados e apresentados de forma agregada, pelo que não será possível identificar nenhum aluno/a nem a sua turma. Após a conclusão do estudo, os dados recolhidos serão destruídos. Possui, ainda, o direito de acesso, retificação, apagamento e revogação do seu consentimento. Ainda, após defesa com sucesso da

dissertação, será realizado um jogo em turma com vista à reflexão sobre as principais conclusões da investigação.

Assim, solicitamos a colaboração do/a seu/sua educando/a na nossa investigação. Qualquer dúvida que tenha, pode entrar em contacto com as investigadoras responsáveis:

Lara Santos, Estudante de Mestrado em Psicologia | Contacto: up202107660@fpce.up.pt

Diana Alves, Professora Auxiliar | Contacto: dianalves@fpce.up.pt

Agradecemos, desde já, a sua atenção e colaboração!

Eu, _____, autorizo o/a meu/minha educando/a _____ a participar no descrito estudo, assim como autorizo a recolha e utilização dos seus dados e respostas para a presente investigação. Além disso, autorizo a sua participação no referido jogo.

_____ , _____ de 2026

Caso tenha autorizado a participação do/a seu/sua educando/a no presente estudo, preencha, por favor, os seguintes campos:

Considerando as seguintes informações, indique o código de identificação do/a seu/sua educando/a, o qual deve conter as duas últimas letras do último apelido dele/a, o resultado da soma de 10 ao último dígito do dia de aniversário dele/a, as duas primeiras letras do mês de nascimento dele/a, os três últimos dígitos do número de telemóvel dele/a. Observe o exemplo:

- Apelido: SIL**VA**
- Dia de aniversário: 2**3** → 3 + 10 = 13
- Mês de nascimento: **OU**TUBRO
- Número de telemóvel: 93xxxx**123**
- O código será: **VA13OU123**

O código de identificação do/a meu/minha educando/a é: _____

1. O/A seu/sua educando/a apresenta alguma condição de saúde física ou psicológica?
   ☐ Sim
   ☐ Não

2. Se sim, indique qual:
   ☐ Perturbação do Desenvolvimento Intelectual
   ☐ Perturbação do Espectro do Autismo
   ☐ Perturbação de Hiperatividade / Défice de Atenção
   ☐ Perturbação Específica de Aprendizagem
   ☐ Outra(s): _____

Anexo I

Assentimento Informado

No âmbito da Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, sob a orientação da Professora Doutora Diana Alves, realiza-se uma investigação com o objetivo de adaptar um instrumento de avaliação psicológica do processamento da informação social para a população juvenil portuguesa.

A Direção do teu Agrupamento de Escolas e o/a teu/tua Professor/a Diretor/a de Turma autorizaram a realização da recolha de dados durante o horário letivo, num momento previamente definido com o/a teu/tua professor/a. A recolha de dados envolverá a administração de um questionário sociométrico a toda a turma, bem como o preenchimento de um protocolo individual que integrará dados sociodemográficos e recolherá informações relativas à tua perceção sobre os teus próprios comportamentos e emoções e acerca do modo como interpretas e respondes a situações sociais comuns. Prevemos que o preenchimento do protocolo seja realizado em dois momentos, sendo estimado que cada um demore entre 40 a 50 minutos. A tua participação é totalmente voluntária, pelo que poderás desistir a qualquer momento, sem qualquer consequência. Assim sendo, caso o desejes, poderás interromper a qualquer altura o preenchimento dos questionários e se, porventura, depois quiseres excluir os teus dados do estudo poderás também solicitá-lo.

Os dados recolhidos serão apenas utilizados para fins de investigação, sendo garantida a confidencialidade e anonimato dos mesmos. Para tal, nunca te será pedida nenhuma informação pessoal que permita a tua identificação, sendo a correspondência entre os questionários feita através de um código pessoal anónimo que tu próprio/a criarás, de acordo com as indicações fornecidas. Além disso, a plataforma de recolha de dados está configurada para não registar o teu nome ou email. Ademais, as respostas recolhidas serão armazenas de forma segura, numa base de dados protegida por senha, acedendo-lhes apenas as investigadoras responsáveis por este projeto, não sendo estas divulgadas a nível individual aos participantes ou a terceiros, incluindo à tua escola, professores, colegas e encarregados de educação. Os dados apenas serão analisados e apresentados de forma agregada, pelo que não será possível a tua identificação nem da tua turma. Além disso, após a conclusão do estudo, os dados recolhidos serão destruídos e será, ainda, realizado um jogo em turma com vista à reflexão sobre as principais conclusões da investigação.

Assim, solicitamos a tua colaboração na nossa investigação. Qualquer dúvida que tenhas, podes entrar em contacto connosco:

Lara Santos, Estudante de Mestrado em Psicologia | Contacto: up202107660@fpce.up.pt

Diana Alves, Professora Auxiliar | Contacto: dianalves@fpce.up.pt

Agradecemos, desde já, a tua atenção e colaboração!

Eu, _____, declaro que pretendo participar no estudo descrito e autorizo a recolha e a utilização dos meus dados e respostas para a presente investigação. Além disso, pretendo participar no jogo referido.

_____ , _____ de 2026

Anexo J

Resultados das Análises Fatoriais Confirmatórias do SDQ e do SSIPA

Os modelos das análises fatoriais confirmatórias foram estimados através do método dos Mínimos Quadrados Ponderados Diagonalmente (*Diagonally Weighted Least Squares* – DWLS), sobre a matriz de correlações policórdicas. O tratamento dos dados omissos baseou-se no método *listwise*.

Os valores de referência para a qualidade do ajustamento dos modelos basearam-se em Hu e Bentler (1999) e Hair et al. (2010): Comparative Fit Index (CFI) e Tucker-Lewis Index (TLI) iguais ou superiores a .90; Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) e Standardized Root Mean Square Residual (SRMR) iguais ou inferiores a .08.

Os resultados ressaltam a necessidade de reavaliar o ajustamento global dos modelos e dimensões em estudos futuros e exigem prudência na interpretação dos dados.

Tabela J1

Índices de Ajustamento dos Modelos Fatoriais Confirmatórios

Instrumento	Modelo/ Dimensão	χ^2			CFI	TLI	RMSEA [90% IC]	SRMR
		Valor	*gl*	*p*				
SDQ								
	Modelo de 1ª ordem (4 subescalas)	204.24	164	.018	0.91	0.89	0.05 [0.02, 0.07]	0.19
	Modelo de 2ª ordem (Dificuldades totais)	214.50	166	.007	.89	.87	0.05 [0.03, 0.07]	0.19
SSIPA								
	Atribuição hostil	2.11	5	.834	1.00	1.05	0.00 [0.00,0.08]	0.03
	Atribuição neutra	1.58	2	.454	1.00	1.08	0.00 [0.00,0.18]	0.04
	Raiva	15.93	5	.007	0.97	0.95	0.15 [0.07,0.23]	0.07
	Tristeza	0.00	0					
	Vergonha	8.06	2	.018	0.98	0.95	0.17 [0.06,0.30]	0.06
	Decisão assertiva	1.03	5	.960	1.00	1.06	0.00 [0.00,0.00]	0.02

Decisão passiva	1.32	2	.517	1.00	1.05	0.00 [0.00,0.17]	0.03
Decisão agressão relacional	3.09	5	.687	1.00	1.02	0.00 [0.00,0.10]	0.04

Nota. $N = 105$. χ^2 = qui-quadrado; CFI = comparative fit index; TLI = tucker-lewis index; RMSEA = root-mean-square error of approximation [intervalo de confiança a 90%]; SRMR = standardized root mean square residual; SDQ = Questionário de Capacidades e de Dificuldades; SSIPA = Scenes for Social Information Processing in Adolescence. Não foi possível avaliar o ajustamento global da emoção tristeza por apresentar graus de liberdade nulos. Não foi possível estimar a AFC para as dimensões de avaliação de resposta do SSIPA por o número de parâmetros exceder o tamanho amostral. O modelo da decisão de agressão aberta foi inadmissível.

Tabela J2

Cargas Fatoriais e Variância Explicada dos Itens do SDQ nas Respetivas Subescalas

Item do SDQ	Carga fatorial (λ)	R^2	p
Sintomas emocionais			
2. Tenho muitas dores de cabeça, de barriga ou vómitos.	.79	.63	<.001
6. Preocupo-me muito.	.73	.53	<.001
10. Ando muitas vezes triste, desanimado/a ou a chorar.	.82	.68	<.001
13. Fico nervoso/a em situações novas. Facilmente fico inseguro/a.	.80	.63	<.001
19. Tenho muitos medos, assusto-me facilmente.	.64	.41	<.001
Problemas de comportamento			
3. Irrito-me e perco a cabeça muitas vezes.	.71	.51	<.001
5. Normalmente faço o que me mandam.	-.11	.01	.358
9. Ando sempre à luta (“pancada/porrada”). Consigo obrigar os outros a fazer o que eu quero.	.49	.24	.009
14. Sou muitas vezes acusado/a de mentir ou enganar.	.17	.03	.268
17. Tiro coisas que não são minhas, em casa, na escola ou noutros sítios.	-.22	0.05	.195
Hiperatividade/ desatenção			
1. Sou irrequieto/a, não consigo ficar quieto/a muito tempo.	.43	.18	<.001
7. Não sossego, estou sempre a mexer as pernas ou as mãos.	.89	.80	<.001
12. Estou sempre distraído/a.Tenho dificuldades em me concentrar.	.66	.44	<.001
16. Penso nas coisas antes de as fazer.	.31	.09	.025
20. Geralmente acabo o que começo. Tenho uma boa atenção.	.53	.28	<.001
Problemas de relacionamento			

4. Estou quase sempre sozinho/a, jogo sozinho/a. Sou reservado/a.	.73	.53	<.001
8. Tenho pelo menos um bom amigo/uma boa amiga.	.77	.59	<.001
11. Os meus colegas geralmente gostam de mim.	.84	.71	<.001
15. As outras crianças ou jovens metem-se comigo, ameaçam-me ou intimidam-me.	.46	.21	.031
18. Dou-me melhor com adultos do que com os da minha idade.	.62	.38	<.001

Nota. Os resultados são relativos ao modelo de segunda ordem. A numeração dos itens do SDQ corresponde à ordem da sua apresentação no questionário de recolha de dados.

Tabela J3

Cargas Fatoriais e Variância Explicada das Subescalas do SDQ nas Dificuldades Totais

Subescala	Carga fatorial (λ)	R^2	p
Sintomas emocionais	.98	.96	<.001
Problemas de comportamento	.98	.95	<.001
Hiperatividade/ desatenção	.60	.36	<.001
Problemas de relacionamento	.40	.16	.002

Tabela J4

Cargas Fatoriais e Variância Explicada dos Itens do SSIPA nas Respetivas Dimensões

Item do SSIPA	Carga fatorial (λ)	R^2	p
Atribuição hostil			
Situação 1	.67	.45	<.001
Situação 2	.62	.39	<.001
Situação 3	.33	.11	<.001
Situação 5	.78	.60	<.001
Situação 6	.27	.07	.008
Atribuição neutra			
Situação 1	.09	.01	.456
Situação 3	.62	.39	.006
Situação 4	.49	.24	.002
Situação 5	.31	.10	.019
Raiva			
Situação 1	.88	.77	<.001
Situação 2	.81	.65	<.001
Situação 3	.54	.29	<.001
Situação 5	.75	.57	<.001
Situação 6	.56	.31	<.001

Tristeza			
Situação 1	.73	.53	<.001
Situação 2	.84	.70	<.001
Situação 5	.87	.76	<.001
Vergonha			
Situação 3	.83	.69	<.001
Situação 4	.83	.69	<.001
Situação 5	.84	.70	<.001
Situação 6	.73	.53	<.001
Decisão assertiva			
Situação 1	.51	.26	<.001
Situação 2	.70	.49	<.001
Situação 3	.75	.56	<.001
Situação 4	.55	.30	<.001
Situação 6	.50	.25	<.001
Decisão passiva			
Situação 1	.35	.12	.007
Situação 2	.46	.22	<.001
Situação 3	.36	.13	.001
Situação 4	.85	.73	<.001
Decisão agressão relacional			
Situação 1	.49	.24	<.001
Situação 2	.73	.54	<.001
Situação 3	.66	.43	<.001
Situação 4	.77	.60	<.001
Situação 6	.61	.38	<.001

Anexo K

Descrição detalhada dos critérios de exclusão de variáveis da AFE do SIVT

Numa primeira tentativa de realização da AFE, com 30 variáveis, verificou-se a não-convergência do algoritmo de estimação devido a problemas de dependência linear perfeita na matriz de correlações, pelo que foram eliminadas do modelo as variáveis "Objetivo não especificado" e "Seleção passiva".

Na primeira análise convergente foi eliminada a variável "Objetivo de dominância" por apresentar um índice de adequação amostral individual (MSA) de .37, inferior ao valor mínimo definido de .60. Na segunda análise foi excluída a variável "Número de respostas alternativas" devido a MSA = .43 e na quarta análise foi eliminada a variável "Diversidade comportamental" por MSA = .43. Na quinta análise a variável "Objetivo de compromisso" foi excluída devido a MSA = .47 e na sexta análise eliminou-se a variável "Atribuição de intencionalidade" por MSA = .54. Na sétima análise foi eliminada a variável "Atribuição hostil" por MSA = .56, na oitava análise excluiu-se a variável "Geração de respostas passivas" por MSA = .59 e na nona análise retirou-se a variável "Expectativas de resultado de respostas passivas" do modelo devido a MSA = .58.

Na décima análise não foi identificada nenhuma variável com valor de MSA inferior a .60, tendo-se verificado, assim, a adequação de todas as variáveis. Neste seguimento, a análise do gráfico *scree plot* e a análise paralela de Horn (1965; calculada com $N = 105$, 20 variáveis, 1,000 simulações de dados aleatórios e critério da média) fundamentaram a retenção de quatro fatores. A fixação deste número de fatores foi suportada pelo modelo teórico de Crick & Dodge (1994). A manutenção de um modelo de quatro fatores foi reavaliada após a exclusão de cada variável através do mesmo procedimento de verificação, alterando-se apenas o número de variáveis na análise paralela de Horn. Procurou-se, assim, verificar se a estrutura de quatro fatores mantinha a estabilidade e coerência teórica.

Na décima primeira análise foi eliminada a variável "Interpretação de respeito" por apresentar uma comunalidade de .15 ($h^2 < .25$) e na décima segunda análise a variável "Zanga" foi excluída por MSA = .59. Na décima terceira análise eliminou-se a variável "Codificação" por $h^2 = .15$. Na décima quarta análise todas as variáveis apresentaram valores adequados de MSA e de comunalidades, evidenciando a "Seleção agressiva" múltipla saturação nos fatores 1 ($\lambda = .53$) e 4 ($\lambda = .44$). A tentativa de eliminação desta variável do modelo, na décima quinta análise, inviabilizou o algoritmo de estimação devido a um Caso de *Heywood* ($h^2 > 1$).

Anexo K

Correlações Entre os Fatores da Análise Fatorial Exploratória do SIVT

Fator	1	2	3	4
1	-			
2	-.21	-		
3	-.06	.01	-	
4	.29	-.30	.07	-

Nota. $N = 104$. O método de extração foi eixos principais, com uma rotação oblíqua (direct oblimin com normalização de Kaiser).

FACULDADE DE **PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**