



Ana Catarina Mourão Alves Ribeiro

**SUGESTIONABILIDADE INTERROGATIVA EM CRIANÇAS DOS 4 AOS 9 ANOS:
ESTUDO NORMATIVO COM O BONN TEST STATEMENT OF SUGGESTIBILITY (BTSS)
E ANÁLISES DE VARIÁVEIS RELACIONADAS COM A SUGESTIONABILIDADE**

Tese de Doutoramento em Psicologia, especialidade em Psicologia do Desenvolvimento, orientada pela Professora Doutora Maria Teresa Sousa Machado e pela Professora Doutora Maria Salomé Pinho e apresentada na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Setembro 2014



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

ÍNDICE GERAL

Resumo	V
Abstract.....	VII
Agradecimentos	IX
Abreviaturas e Siglas	X
Índice de Quadros	XII
Introdução	1
PARTE I – Revisão da Literatura	5
1- A Sugestionabilidade Interrogativa	5
1.1– Aspetos Teóricos e Históricos	5
1.2 – Sugestionabilidade Interrogativa: Natureza e Evolução do Conceito.....	11
2 – Diferenças Individuais e Sugestionabilidade Interrogativa em Crianças	17
2.1- Variáveis Sócio-demográficas e Sugestionabilidade Interrogativa	17
2.1.1- Sexo	17
2.1.2 – Idade.....	19
2.2 – Variáveis Cognitivas e Sugestionabilidade Interrogativa	25
2.2.1 - Memória.....	25
2.2.1.1 -As Memórias Falsas.....	32
2.2.2 - Inteligência	39
2.3- Variáveis Psicossociais e Sugestionabilidade.....	42
2.3.1- Problemas de Comportamento.....	42
3- Avaliação da Sugestionabilidade.....	47
3.1 - Instrumentos de Avaliação da Sugestionabilidade Interrogativa	47
PARTE II - Metodologia	53
1- Objetivos e Hipóteses	53
2 – Caracterização da Amostra	55
3 – Operacionalização das Variáveis	56
4 – Instrumentos.....	59
4.1 - The Bonn Test of Statement Suggestibility (BTSS).....	59
4.2 – Matrizes Coloridas Progressivas de Raven: Forma Paralela	61
4.3 – Aprendizagem de Lista de Palavras	61
4.4 – SDQ (versão para pais e professores)	63

5 – Procedimentos.....	64
PARTE III – Resultados	67
1. Estudo I – Características psicométricas do BTSS	68
1.1 – Análise da Fidelidade.....	68
1.2 – Análise da Validade	70
2. Estudo II – Diferenças de médias de desempenho no BTSS em função do sexo.....	76
3. Estudo III – Características psicométricas do SDQ (versão Pais e versão Professores) .	78
3.1 – Análise da Fidelidade.....	78
3.2 – Análise da Validade do SDQ (versão pais).....	80
3.3 – Análise da Validade do SDQ (Professores)	85
4. Estudo IV – Teste de hipóteses	89
5. Estudo Normativo	109
PARTE IV – Discussão	113
Conclusões	127
Referências Bibliográficas	131
ANEXOS	153

Resumo

O interesse pelo estudo da sugestionabilidade interrogativa nas crianças tem vindo a fazer-se notar em psicologia do desenvolvimento.

Neste sentido, a presente investigação tem como objetivo primordial obter informação normativa do desempenho de crianças portuguesas dos 4 aos 9 anos num instrumento de avaliação da sugestionabilidade interrogativa específico para crianças: *The Bonn Test Statement of Suggestibility (BTSS)*. Adicionalmente, pretende-se averiguar em que medida as variáveis sexo, idade, inteligência não verbal, desempenho mnésico e problemas de comportamento externalizantes e internalizantes se correlacionam com a sugestionabilidade interrogativa.

A amostra é constituída por 600 crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 9 anos, de ambos os sexos (50% do sexo masculino e 50% do sexo feminino), que frequentam creches, infantários ou escolas pré-primárias e escolas de 1º ciclo de ensino básico nos Distritos do Porto, Aveiro e Braga.

No que concerne aos resultados da análise em componentes principais verificou-se uma estrutura diferente do BTSS da que foi concebida pelos autores.

Os resultados deste estudo demonstraram que no que respeita ao grau de sugestionabilidade, não existem diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas. O mesmo se verificou em relação à idade, embora exista uma tendência para que as crianças mais novas sejam mais sugestionáveis com exceção das crianças de 4 anos.

As crianças com resultados superiores ao nível da inteligência não verbal (Matrizes Coloridas de Raven-Forma Paralela) são menos sugestionáveis do que as que obtêm resultados inferiores, com exceção das crianças de 4 anos. A sugestionabilidade interrogativa revelou uma correlação negativa e significativa com a Memória (tarefas de

evocação imediata da história estímulo do BTSS), contudo quando foram utilizadas outras provas (Total de Aprendizagem da Lista de Palavras e Reconhecimento Diferido da Lista de Aprendizagem) o mesmo não se verificou. Todavia verificou-se uma tendência para que as crianças mais velhas obtenham melhores resultados.

No que respeita aos problemas de comportamento externalizantes, apenas se verificou uma correlação estatisticamente significativa entre estes e a sugestionabilidade interrogativa no grupo dos 7 anos e segundo a avaliação dos professores. No que concerne aos problemas internalizantes, verificou-se uma correlação estatisticamente significativa entre estes e a sugestionabilidade interrogativa segundo a avaliação dos pais e para todas as idades. Adicionalmente, apurou-se que os pais e professores se encontram de acordo no que se refere ao grupo etário com mais problemas internalizantes (9 anos).

Do ponto de vista normativo optou-se por dois agrupamentos de idade (4, 5 e 6 anos e 7, 8 e 9 anos), tendo-se verificado um incremento sistemático dos resultados com o aumento da idade.

Considerados globalmente, os resultados da presente investigação sugerem que o *The Bonn Test Statement of Suggestibility* (BTSS) pode ser utilizado com as devidas precauções nos 4, 5, 6, 8 e 9 anos de idade e com maior precisão e validade com crianças de 7 anos.

Palavras-chave: sugestionabilidade interrogativa; crianças; memória, inteligência não verbal; problemas de comportamento

Abstract

Interest in the study of interrogative suggestibility in children has been pointed in developmental psychology.

In this sense, this research has the main objective to obtain normative data on task performance in Portuguese children aged 4 to 9 years in a specific assessment tool of interrogative suggestibility for children: The Bonn Test of Statement Suggestibility (BTSS). In addition, we intend to investigate the effects of gender, age, non-verbal intelligence, memory and externalizing and internalizing behavior problems in interrogative suggestibility of children.

We used a sample of 600 children aged 4 to 9 years old, of both sexes (50% male and 50% female) attending day care centers, kindergartens or pre-schools and schools of 1st grade in the districts of Porto, Aveiro and Braga.

The results of the analysis of the main component showed a slight different structure from the original.

Regarding interrogative suggestibility the results showed that there were no significant differences between boys and girls. The same evidence was found regarding age, although there is a tendency for the younger children to be more suggestible with the exception of 4 years old children.

Children with better performances in non-verbal intelligence (measured by Raven's Coloured Progressives Matrices Parallel-Form) were less suggestible than those children with worst performance in these tests, with the exception of 4 years old children. Statistically significant correlation was found between interrogative suggestibility and memory (immediate recall tasks of stimulus history of BTSS). However, when it was used other measures, the same cannot be found (Total of Word List Learning and Recognition of

Deferred Learning List). However, there was a tendency for the older child to show better performance.

Statistically significant correlation was found between externalizing behavior problems and interrogative suggestibility only in 7 years old children, according to teacher assessment. As regards internalizing problems, it was observed statistically significant correlation between these and interrogative suggestibility, according to parents assessment. In addition, it was found that parents and teachers are in agreement regarding the age group with more internalizing problems (9 years old).

Normative data was also presented for two groups of age (4, 5 and 6 years and 7, 8 and 9 years) showing an increase of the results with age.

It is important to note that the results of this investigation suggest that The Bonn Test of Statement Suggestibility (BTSS) can be used with precautions in 4, 5, 6, 8 and 9 years old children and with greater accuracy and validity with 7 years old children.

Keywords: interrogative suggestibility; children; memory; non-verbal intelligence; behavior problems

Agradecimentos

Durante esta longa e exigente caminhada todas as pessoas que me rodeiam contribuíram direta ou indiretamente para este trabalho.

Queria partilhar alguns agradecimentos especiais:

Em primeiro lugar, quero exprimir aqui o meu profundo agradecimento à Professora Doutora Teresa Sousa Machado que orientou a realização desta investigação. Evidencio o rigor e a autonomia que desde cedo me incentivou.

Gostaria igualmente de agradecer de forma muito especial à Professora Doutora Maria Salomé Pinho pela disponibilidade e dedicação e pelo rigor científico dos seus ensinamentos.

À Professora Doutora Filomena Gaspar pelo apoio.

A todas as crianças que participaram neste projeto, aos pais e professores destas crianças, sem os quais este trabalho não teria sido possível.

Aos meus pais pois sem eles não seria possível esta vitória.

Ao Vítor pelo seu apoio, incentivos e por me dar sempre a mão na hora certa...

À Doutora Eva pelo apoio.

Abreviaturas e Siglas

AMU – Área Moderadamente Urbana

ANOVA – Análise da variância

APU - Área Predominantemente Urbana

APR - Área Predominantemente Rural

BANC - Bateria de Avaliação Neuropsicológica de Coimbra

BTSS - Bonn Test of Statement Suggestibility

CBCL - *Child Behavior Checklist*

CPM-P - Matrizes Progressivas Coloridas de Raven – Forma Paralela

DP – Desvio padrão

DRM - Deese, Roediger e Mcdermott

GSS - *Gudjonsson Suggestibility Scales*

HSD - Honestly Significant Difference

INE – Instituto Nacional de Estatística

KEDI-WISC - *Korean Educational Development Institute – Wechsler Intelligence Scale for Children*

Km² – Kilómetro quadrado

KMO - *Kaiser Meyer-Olkin*

Ku - Curtose

M – média

Min - mínimo

Máx - máximo

N – número de observações

NICHHD - *National Institute of Child, Health and Human Development*

p - nível descritivo do teste

r – correlação de Pearson

SET-S - Teste de Sugestionabilidade

SDQ - *Strengths and Difficulties Questionnaire* (SDQ) ou Questionário de Capacidades e Dificuldades

Sk - assimetria

SPSS - *Statistical Package for Social Sciences*

VSSC - *Video Suggestibility Scale for Children*

χ^2 - Qui Quadrado

WISC - Wechsler Intelligence Scale for Children

Índice de Quadros

Quadro 1 - Caracterização da amostra (N = 600) segundo o sexo e zona de residência	55
Quadro 2 - Coeficientes de Spearman-Brown e alfa de Cronbach no BTSS para cada grupo etário (4, 5, 6, 7, 8 e 9 anos)	69
Quadro 3 - Consistência interna de cada componente do BTSS por grupo etário (4, 5, 6, 7, 8 e 9 anos)	70
Quadro 4 - BTSS: Análise em Componentes Principais dos itens e respetiva saturação por componentes	71
Quadro 5 - BTSS: Análise em Componentes Principais dos itens e respetiva saturação por componentes, após rotação varimax	73
Quadro 6 Consistência interna de cada componente da escala	74
Quadro 7 - BTSS: Médias, desvios padrão e correlações entre os componentes e a escala total	75
Quadro 8 - BTSS: Médias, desvios padrão e respetivos testes <i>t-student</i> considerando as pontuações dos componentes e o sexo	77
Quadro 9 - BTSS: Médias, desvios padrão e respetivos testes <i>t-student</i> considerando as variáveis idade e sexo	77
Quadro 10 - SDQ (versão Pais): Consistência interna de cada subescala	79
Quadro 11 - SDQ (versão Professores): Consistência interna de cada subescala	80
Quadro 12 - SDQ (versão Pais): Análise em Componentes Principais dos itens e respetiva saturação por componentes, após rotação varimax	81
Quadro 13 - SDQ (Versão Pais): Correlação entre a dimensão “Total de Dificuldades” e a sugestibilidade total para cada grupo etário	84
Quadro 14 - SDQ (Versão Pais): Correlação entre a dimensão “Forças” e a sugestibilidade total para cada grupo etário	85
Quadro 15 - SDQ (versão Professores): Análise em Componentes Principais dos itens e respetiva saturação por componentes, após rotação varimax	86
Quadro 16 - SDQ (Versão Professores): Correlação entre a dimensão “Total de Dificuldades” e a sugestibilidade total para cada grupo etário	88

Quadro 17 - (Versão Educadores/Professores): Correlação entre a dimensão “Forças” e a sugestionabilidade total para cada grupo etário	89
Quadro 18 - BTSS: Médias, desvios padrão, mínimo e máximo da sugestionabilidade total para cada grupo etário	89
Quadro 19 - BTSS: Médias, desvios padrão, mínimo e máximo para cada grupo etário no componente “Repetidas”	90
Quadro 20 - BTSS: Médias, desvios padrão, mínimo e máximo para cada grupo etário no componente “Alternativas”	91
Quadro 21 - TSS: Médias, desvios padrão, mínimo e máximo para cada grupo etário no componente “Sim e Não”	92
Quadro 22 - MPCR: Médias, desvios padrão, mínimo e máximo dos resultados brutos para cada grupo etário.....	93
Quadro 23 - MPCR: Médias, desvios padrão, mínimo e máximo dos resultados padronizados para os grupos etários dos 5, 6, 7, 8 e 9 anos	94
Quadro 24 - Correlações entre a inteligência não verbal e a sugestionabilidade total para cada grupo etário.....	95
Quadro 25 - BTSS: Médias, desvios padrão, mínimo e máximo dos resultados da evocação da história para cada grupo etário.....	95
Quadro 26 - BTSS: Correlação entre a memória da história e a sugestionabilidade total para cada grupo etário.....	96
Quadro 27 - Lista de Palavras: Médias, desvios padrão, mínimo e máximo dos resultados brutos para cada grupo etário.....	97
Quadro 28 - Lista de Palavras: Médias, desvios padrão, mínimo e máximo dos resultados padronizados para os grupos etários dos 5, 6, 7, 8 e 9 anos.....	97
Quadro 29 - Correlações entre a memória (Total de Aprendizagem da Lista de Palavras) e a sugestionabilidade total (BTSS) para cada grupo etário.....	98
Quadro 30 - Lista de Palavras: Médias, desvios padrão, mínimo e máximo dos resultados brutos (4, 5, 6, 7, 8 e 9 anos) da prova Reconhecimento Diferido da Lista de Aprendizagem do Teste Lista de Palavras.....	99
Quadro 31 - Lista de Palavras: Médias, desvios padrão, mínimo e máximo dos resultados padronizados (5, 6, 7, 8 e 9 anos) da prova Reconhecimento Diferido da Lista de Aprendizagem do Teste Lista de Palavras.....	100

Quadro 32 - Correlações entre a memória (Reconhecimento Diferido da Lista de Aprendizagem do Teste Lista de Palavras) e a sugestionabilidade total (BTSS) para cada grupo etário.....	100
Quadro 33 - SDQ (versão pais): Médias, desvios padrão, mínimo e máximo dos resultados da subescala problemas de comportamento externalizantes para cada grupo etário.....	101
Quadro 34 - Correlações entre os problemas de comportamento externalizantes (versão pais do SDQ) e a sugestionabilidade total (BTSS) para cada grupo etário.....	102
Quadro 35 - SDQ (versão professores): Médias, desvios padrão, mínimo e máximo dos resultados da subescala problemas de comportamento externalizantes para cada grupo etário	103
Quadro 36 - Correlações entre os problemas de comportamento externalizantes (versão professores) e a sugestionabilidade total (BTSS) para cada grupo etário.....	104
Quadro 37 - SDQ (versão Pais): Médias, desvios padrão, mínimo e máximo dos resultados da subescala problemas de comportamento internalizantes para cada grupo etário.....	105
Quadro 38 - Correlações entre os problemas de comportamento internalizantes (versão pais) e a sugestionabilidade total (BTSS) para cada grupo etário.....	105
Quadro 39 - SDQ (versão professores): Médias, desvios padrão, mínimo e máximo dos resultados da subescala problemas de comportamento internalizantes para cada grupo etário	106
Quadro 40 - Correlações entre os problemas de comportamento internalizantes (versão professores) e a sugestionabilidade total (BTSS) para cada grupo etário.....	107
Quadro 41 - Estatísticas descritivas para escalão resultado sugestionabilidade total do BTSS.....	109
Quadro 42 - Resultados normativos para o resultado sugestionabilidade total do BTSS considerando os agrupamentos de idades 4, 5 e 6 anos e 7, 8 e 9 anos.....	110

Introdução

A sugestionabilidade interrogativa enquanto fator de influência da credibilidade e validade do testemunho infantil tem sido alvo de atenção privilegiada por parte da Psicologia do Desenvolvimento e da Psicologia Forense, tendo originado diversas investigações ao longo da história, desde o início do século XX (Binet, 1900; Stern, 1910).

O estudo da influência das características individuais na susceptibilidade das crianças à sugestão veiculada através de perguntas tem assumido um papel de destaque (Bruck & Melnyk, 2004; Chae & Ceci, 2006; Costa, 2008; Daflon, 2013). No entanto, os resultados dos estudos não têm sido consensuais no que respeita à associação entre a idade e a sugestionabilidade (Ceci & Bruck, 1993; Ceci & Friedman, 2000; Kulkofsky & Klemfuss, 2008; Polczyk, Wesolowska, Gabarczyk, Minakowska, Supska & Bomba, 2004), bem como no que concerne à relação entre o sexo e a sugestionabilidade (Bruck & Melnyk, 2011; Georghiu, 1989; Loftus, 1979; Young, Powell & Dudgeon, 2003; Redlich, 2000).

Também os estudos que consideraram as variáveis cognitivas envolvem alguma controvérsia na literatura (Chae & Ceci, 2006; Costa, 2008; Costa & Pinho, 2010), bem como aqueles que consideraram variáveis psicossociais (Achenbach & Rescorla, 2001; Bee, 2003; Cicchetti & Toth, 1991; Gudjonsson, 1991). Tal como defendem Chae e Ceci (2006), “somente um pequeno número de variáveis relativas às diferenças individuais, já estudadas, nos permite estimar, com segurança a fidedignidade e o rigor do testemunho individual das crianças” (p. 491). Em Portugal, a avaliação da sugestionabilidade interrogativa carece de instrumentos devidamente adaptados e validados para a população infantil, e de ferramentas particulares na resposta a esta realidade.

Nesta investigação procurar-se-á através de uma abordagem desenvolvimental avaliar a vulnerabilidade das crianças à sugestionabilidade interrogativa, bem como apurar se as variáveis sexo, idade, inteligência não verbal, desempenho mnésico e problemas de

comportamento externalizantes e internalizantes se correlacionam com a sugestionabilidade interrogativa avaliada com o *The Bonn Test Statement of Suggestibility* (BTSS; Endres, 1997).

Para o efeito proceder-se-á à avaliação da sugestionabilidade interrogativa de uma amostra estratificada representativa da população de crianças portuguesas dos 4 aos 9 anos, de forma a obter informação normativa do seu desempenho num instrumento de avaliação da sugestionabilidade interrogativa específico para crianças: BTSS. Adicionalmente, avaliar-se-á o desempenho mnésico das crianças, a inteligência não verbal e os problemas de comportamento com base nas respostas dos pais e professores a um questionário, uma vez que estas variáveis têm sido alvo de diversas investigações (Ceci & Bruck, 1993; Costa & Pinho, 2010; Fleitlich, Loureiro, Fonseca & Gaspar, 2004; Gudjonsson, 1991; Goodman, 2001) respetivamente, e dado serem variáveis que sofrem relativa variabilidade ao longo do desenvolvimento da criança, considerou-se importante conhecer o seu papel no grau de sugestionabilidade interrogativa avaliada com o BTSS.

Partindo de uma revisão da literatura sobre a sugestionabilidade interrogativa em crianças foram elaboradas hipóteses que serão alvo de investigação empírica no estudo que integra esta tese.

Averiguar se as crianças mais novas são significativamente mais sugestionáveis do que as mais velhas, tendo sempre em consideração que a idade por si só é bastante falaciosa. Embora as associações entre variáveis sejam afetadas pela idade, esta não poderá ser considerada independentemente de outras variáveis desenvolvimentais; apurar a existência de uma correlação negativa e estatisticamente significativa entre a inteligência não verbal e a sugestionabilidade interrogativa; indagar se existe uma correlação negativa entre a memória e a sugestionabilidade interrogativa utilizando diferentes provas de avaliação do desempenho mnésico; investigar se existe uma correlação positiva entre dimensão problemas de

comportamento externalizantes avaliados pelas escalas Problemas de Comportamento e Hiperatividade (versão pais e versão professores) e a sugestionabilidade interrogativa, pois Chae e Ceci (2006) chamam a atenção para o facto de os estilos de comportamento das crianças poderem influenciar os relatos das mesmas e Gudjonsson (1991) sugere que os problemas de comportamento parecem afetar a sugestionabilidade interrogativa das crianças; e por último apurar se existe uma correlação positiva entre a dimensão problemas de comportamento internalizantes avaliados pelas escalas Sintomas Emocionais e Problemas de relacionamento com os colegas do SDQ (versão pais e versão professores) e a sugestionabilidade interrogativa.

Os resultados obtidos nesta investigação surgem como potencialmente promissores para futuras investigações, pois há um conjunto de dados que desafia a forma como é avaliada a memória da criança quando se pretende determinar o seu papel mediador na sugestionabilidade. Há também dados indicativos nesta investigação de que a inteligência não verbal constitui um bom preditor da sugestionabilidade interrogativa apenas a partir dos 5 anos. Também ao avaliar o papel dos problemas de comportamento na sugestionabilidade interrogativa, torna-se essencial privilegiar a avaliação dos professores no que concerne aos problemas externalizantes e a avaliação dos pais no que respeita aos problemas internalizantes.

Começaremos então por apresentar uma revisão do estado da arte deste tema, facilitando um enquadramento teórico e conceptual do trabalho de investigação empírico desenvolvido.

PARTE I – Revisão da Literatura

1- A Sugestionabilidade Interrogativa

1.1– Aspetos Teóricos e Históricos

A transição do século XIX para o século XX constituiu uma fronteira entre o que poderia ser considerado a fase histórica e a fase moderna do estudo da sugestionabilidade interrogativa (Coffin, 1941, citado por Gudjonsson, 2003).

A noção de sugestionabilidade interrogativa foi proposta por Binet em 1900, para descrever um tipo específico de sugestionabilidade diferente das categorias tradicionais, como as associadas à hipnose, contribuindo de forma determinante para uma melhor compreensão do fenómeno (Binet, 1900).

Binet (1900) enfatizou que pretendia investigar a sugestionabilidade por si só, e não como resultado de um estado hipnótico, utilizando uma abordagem das diferenças individuais, reconheceu que um sujeito suscetível à sugestão numa determinada tarefa pode não sê-lo noutra. Os estudos de Binet (1900) sugerem que a sugestão obedece a uma dinâmica desenvolvimental, sendo as crianças mais novas as mais vulneráveis à sugestão comparativamente com as mais velhas e, mais ainda, que os adultos. O seu trabalho culminou com a publicação do livro “ A Sugestionabilidade”, cuja contribuição permitiu perceber e avaliar os diferentes tipos de sugestionabilidade fornecendo uma base científica para a psicologia do testemunho (Gudjonsson, 2008). A ideia de sugestionabilidade interrogativa, foi também utilizada posteriormente por outros investigadores tais como Stern (1939) pioneiro na análise experimental do testemunho, recorrendo ao questionamento sugestivo (Diges & Quecuty, 1993).

Contudo, o interesse pelo estudo da sugestionabilidade remonta ao século XIX, mais propriamente a 1820, quando Noitz aventou que toda a ação sugerida é transformada em ação efetiva ao atingir a consciência do entrevistado (resposta ideomotora) (Coffin, 1941, citado por Gudjonsson, 2010). Esta definição foi inicialmente associada ao fenômeno da hipnose, defendendo-se a ideia de que mesmo que exista uma sugestão sem hipnose, não é possível entender a hipnose sem a sugestão (González-Ordi & Miguel-Tobal, 1993). Provavelmente porque muitos autores consideram que a hipnose é essencialmente uma situação onde o grau de sugestionabilidade é aumentado (Weitzenhoffer, 1962; Wolberg, 1982), e que para se compreender a hipnose é necessário conhecer o fenômeno da sugestão (Weitzenhoffer, 1962).

Cattell em 1895 conduziu as primeiras investigações sobre o testemunho humano ao questionar vários estudantes da Universidade da Colômbia, que previamente tinham assistido a uma encenação. Para além de responder às questões colocadas, os estudantes tinham de avaliar o grau de confiança das suas respostas, tendo Cattell verificado um surpreendente grau de inexatidão entre os estudantes. Esta investigação permitiu reconhecer que a sugestionabilidade pode ocorrer num estado de vigília e não apenas após uma sugestão hipnótica.

Por seu turno, Münsterberg (1908) alertou para a necessidade de se conhecer e aplicar os conhecimentos psicológicos, em particular na psicologia do testemunho. Este autor chamou a atenção para a natureza deficitária da percepção, atenção e memória. Os seus estudos debruçaram-se sobre a incerteza e fidelidade do testemunho visual de um crime, constatou de forma empírica que após presenciarem um crime as testemunhas ao relatarem os fatos divergiam nos detalhes, embora a cena estivesse recente na memória. Estas investigações deram origem a um livro publicado em 1908, *On the witness stand* (No banco das testemunhas), que foi mais tarde em 1976 reimpresso devido ao ressurgimento das questões que o livro levantara sobre a descrição da influência de fatores psicológicos no

resultado de um julgamento, tais como: as falsas confissões, o poder da sugestão no interrogatório das testemunhas e o uso de medições fisiológicas para detetar os estados emocionais alterados dos envolvidos.

Posteriormente, Bernheim (1964, citado por Ridley, 2013) ao liderar a Escola de Nancy juntamente com Liebeault pensava a hipnose como um estado de consciência normal e natural do ser humano em oposição à Escola de Salpêtrière, liderada por Charcot que se dedicava ao estudo dos estados hipnóticos como forma de tratamento de pacientes histéricos. Bernheim e Liebeault chegaram mais tarde à conclusão de que a indução hipnótica decorria da sugestão (Hergenhahn, 1997).

Os anos 70 e 80 constituíram uma nova era no domínio da sugestionabilidade, o foco das investigações incidiu nas condições que propiciariam a sugestionabilidade em crianças (Ceci & Bruck, 1993), envolto no contexto de uma importante preocupação social que surgiu em grande parte, na sequência da consciência pública sobre o abuso sexual infantil, que começou durante a década de 70 e 80, altura em que as crianças começaram a ser chamadas aos tribunais como testemunhas (Davis, 1998). Não obstante, a literatura passou de uma descrição das diferenças individuais para uma tentativa de desvendar múltiplos mecanismos sociais e cognitivos que as sustentam (Bruck & Melnyk, 2004). Daqui se pode depreender que ambos os fatores, cognitivos e sociais estão na base dos efeitos da sugestionabilidade (Ceci & Bruck, 1995). Se por um lado há determinados fatores, como os sociais que podem estar correlacionados com algumas medidas da sugestionabilidade, por outro, existem outros fatores, como por exemplo os cognitivos que podem estar correlacionados com outras medidas (Bruck & Melnyk, 2004). Assim sendo, estas investigadoras defendem a existência de vários tipos de mecanismos psicológicos e quatro componentes da sugestionabilidade: sugestionabilidade interrogativa, efeitos da informação enganosa, atribuição da fonte de informação e criação de falsos acontecimentos.

Em 1974, Loftus baseado num estudo clássico, o qual consistiu na apresentação de diversos diapositivos sobre um acontecimento (acidente de viação) com características criminais. Seguidamente à apresentação das imagens referentes ao acidente, os sujeitos eram instruídos no sentido de escreverem tudo aquilo que se recordavam das imagens, sendo posteriormente questionados acerca do acontecimento visualizado, questionário esse que incluía diversas perguntas sugestivas (Loftus & Palmer, 1974). Esta investigação permitiu demonstrar que as perguntas sugestivas conduziam assim a relatos menos credíveis, repletos de detalhes e pormenores não visualizados nos diapositivos. A este método de investigação deu-se o nome de Paradigma da Desinformação, na medida em que existiam informações nas respostas dos indivíduos que não constam das informações visualizadas nos diapositivos, parecendo existir um processo de desinformação da parte dos respondentes.

Tal como já foi referido anteriormente, em meados de 1980, as crianças começaram a ser aceites como testemunhas nos tribunais, devido à consciencialização da crescente violência sexual contra mulheres e crianças em muitos países norte americanos e europeus, e às consequentes alterações legais que surgiram. Este facto levantou a questão da influência exercida pelos pais e investigadores nos depoimentos.

Gudjonsson motivado pelos pedidos frequentes de relatórios para avaliar a credibilidade dos testemunhos, iniciou o seu estudo sobre a sugestionabilidade interrogativa, começando a elaborar instrumentos de avaliação, bem como um modelo teórico e concetual. Deste modo, Gudjonsson e Clark (1986) apresentam um modelo teórico da sugestionabilidade interrogativa, no qual são identificados diversos fatores individuais (cognitivos e de personalidade), cuja interação pode explicar a vulnerabilidade à sugestão num contexto de interrogatório. Esta abordagem, centrada nas diferenças individuais, defende que a sugestionabilidade interrogativa engloba cinco componentes, cuja interação se constitui como uma parte integral do processo interrogativo: (1) a interação social próxima; (2) a

formulação de questões; (3) a introdução de estímulos sugestivos; (4) a aceitação desse estímulo (a sugestão deve ser percebida pelo sujeito como sendo plausível e credível); (5) e a resposta.

Este modelo integra ainda dois tipos distintos de sugestionabilidade interrogativa, um primeiro tipo de sugestionabilidade, que traduz o impacto das perguntas sugestivas nos testemunhos - “cedência” (*yield*); e um segundo tipo que se refere ao grau em que os entrevistadores são capazes de alterar respostas através do desafio e do *feedback* negativo - “mudança” (*shift*), aspetos já introduzidos por Gudjonsson em 1983. As escalas de sugestionabilidade criadas por Gudjonsson permitem avaliar estes dois aspetos da sugestionabilidade interrogativa (Gudjonsson, 1997), designadas por GSS- *Gudjonsson Suggestibility Scales*, cujo objetivo é o de avaliar o impacto das questões sugestivas no relato de um acontecimento. Esta escala apresenta duas formas: GSS1 e GSS2, diferindo estas apenas no seu conteúdo forense- GSS1- história sobre o roubo de uma carteira; GSS2- história sobre um pequeno acidente de bicicleta.

Por sua vez, Poole e Lindsay (1995), investigaram o modo como os pais podem sugerir as crianças nos seus testemunhos. Neste estudo, as crianças participaram em algumas atividades num laboratório de ciência, e aos seus pais era fornecida uma história, para ler, sobre a experiência no laboratório, mas com algumas premissas falsas. Quando as crianças foram questionadas, algum tempo depois, acerca da experiência vivida no laboratório, 71% das crianças responderam a questões que só constavam na história que os seus pais tinham lido, com informações que não constaram da real experiência dos filhos em laboratório. Os autores concluíram que os pais sugerem os seus filhos, não sendo as crianças capazes de identificar os seus pais como fonte de sugestão para a produção de relatos menos credíveis.

Nesta altura, em meados de 1990, foram elaborados protocolos de entrevista adaptados ao nível desenvolvimental da criança de forma a maximizar o contributo da vítima, aumentar a quantidade de informação, a credibilidade da mesma e limitar possíveis contaminações das alegações da criança provocadas pelo entrevistador (Larsson & Lamb, 2009). Um dos protocolos de especial referência neste contexto é aquele criado pelo *National Institute of Child. Health and Human Development* (NICHD) em meados de 1990, desenvolvido com o objetivo de uma condução eficaz da entrevista investigatória. O protocolo de entrevista do NICHD tem em conta domínios como o desenvolvimento cognitivo, linguístico, mnésico, sociomoral, emocional, relacional e indicadores de trauma psicológicos (Hershkowitz, Fisher, Lamb & Horowitz, 2007).

Antevendo a necessidade de aceder de forma mais eficaz às diferenças desenvolvimentais e à sugestionabilidade infantil, Scullin e Ceci (2001), criaram a Escala de Sugestionabilidade em Vídeo para Crianças, onde a história a recordar é apresentada através de um vídeo, de forma a aproximar o mais possível da realidade e passível de ser aplicado a crianças mais novas. Assim sendo, a sugestionabilidade interrogativa é entendida com base nas características individuais e desenvolvimentais das crianças.

Atendendo às diferenças desenvolvimentais, Ceci, Papierno e Kulkofsky (2007), interessaram-se pelas capacidades semânticas das crianças, ou seja, o domínio do conhecimento da língua, pela capacidade de utilizar a linguagem, e pela capacidade de aprender e atribuir significado aos conceitos, bem como pelo modo como estas afetam ou não o grau de sugestionabilidade interrogativa. Através deste estudo, constataram que crianças com capacidades semânticas mais avançadas, são menos suscetíveis a questões sugestivas. Este estudo deu origem a uma onda de investigações cujo objetivo foi demonstrar que a idade cronológica não é o melhor, ou único preditor da sugestionabilidade infantil, sendo a mesma

influenciada por uma multiplicidade de fatores e pela sua interação, não se esgotando no fator idade cronológica.

De facto há uma lista sempre crescente de fatores associados à sugestionabilidade e não devemos procurar causalidade direta mas sim conjugar o efeito das variáveis que influenciam o grau de sugestionabilidade em diferentes sujeitos, etapas de desenvolvimento, cultura, etc. Atualmente, o estudo da sugestionabilidade interrogativa reveste-se de extrema importância quando falamos de investigações forenses, testemunhos infantis e de fatores que poderão estar na origem de uma maior ou menor sugestionabilidade na criança.

Tendo como quadro de referência os desenvolvimentos teóricos supracitados, procurar-se-á a seguir, compreender a natureza e evolução do conceito de sugestionabilidade interrogativa.

1.2 – Sugestionabilidade Interrogativa: Natureza e Evolução do Conceito

Depois de efetuado um breve périplo sobre os aspetos teóricos e históricos que circunscrevem a sugestionabilidade interrogativa, surge a necessidade de elucidar a natureza e evolução do conceito.

O conceito de sugestionabilidade interrogativa tem sido definido ao longo dos tempos de diversas formas, no entanto, e partindo de uma definição mais tradicional, a sugestionabilidade é entendida como o grau em que os indivíduos aceitam e incorporam informação durante um interrogatório formal, afetando a sua resposta posterior (Gudjonsson & Clark, 1986).

No entanto, se recuarmos a 1900, percebemos que a noção de sugestionabilidade interrogativa foi originalmente proposta por Binet, e tem sido utilizada desde então por diversos autores, como Gudjonsson (Gudjonsson, 2003; Gudjonsson & Clark, 1986).

MacDougall (1908) descrevia a sugestionabilidade como “um processo de comunicação que resulta na aceitação com convicção de uma ideia comunicada por outrem e na ausência de motivos logicamente adequados para a sua aceitação” (p.97). Contudo esta definição recebeu diversas críticas por assumir que a sugestão é sempre aceite e por não fazer a distinção entre sugestão e resposta sugestionada.

Por sua vez, Eysenck e Furneaux (1945), defenderam a existência de dois tipos de sugestionabilidade: a primária e a secundária. A primeira relacionada com os testes “motores”, que se caracterizavam pela indução de movimentos involuntários através da introdução pelo experimentador de sugestões repetitivas e constantes, normalmente associada à hipnose. A segunda, mais complexa, associada às sensações e percepções consequentes das sugestões introduzidas pelo experimentador. Posteriormente os autores levantaram a hipótese de um terceiro tipo de sugestionabilidade semelhante à sugestionabilidade interrogativa, mas associado à mudança de atitudes que o tipo de comunicação persuasiva utilizada por uma figura de autoridade provocaria (Gudjonsson, 2003).

Evans (1967) questionou a falta de evidências empíricas de Eysenck e Furneaux (1945) no que se refere à distinção entre sugestionabilidade primária e secundária, propondo três tipos de sugestionabilidade: primária (motora), desafiadora e sensorial, sendo este último o conceito mais promissor, pois a primária e desafiadora encontram-se associadas e são explicadas por algumas teorias do condicionamento, devido ao tipo de reações e respostas que a caracterizam (Eisen, Winograd & Qin, 2002). Assim sendo, na presente investigação importa detalhar abordagens que se dedicaram ao estudo da sugestionabilidade interrogativa.

A literatura reflete duas abordagens diferentes acerca da sugestionabilidade interrogativa: a abordagem experimental de Loftus (1979) e a abordagem centrada nas diferenças individuais (Gudjonsson & Calrk, 1986).

A abordagem experimental de Loftus (1979), partiu da investigação sobre o efeito da desinformação, demonstrando que pessoas que testemunharam determinado acontecimento têm frequentemente distorções mnésicas quando são expostas a novas informações sobre o mesmo. Por outro lado, defende que quanto mais distante no tempo, maior a probabilidade de ocorrerem distorções da memória. Deste modo, ao salientar a importância do processamento mnésico como sendo parte integral da sugestibilidade interrogativa, e como estando dependente de fatores, tais como o estatuto do entrevistador e o tipo de informação sugerida, constitui um enorme contributo nos domínios aplicados da psicologia do testemunho. Este tipo de metodologia, tenta retratar e aproxima-se, na medida do possível, das situações reais de avaliação forense (Qin, Quas, Redlich, & Goodman, 1997), uma vez que as sugestões passam a ser introduzidas através de perguntas sugestivas, num procedimento que também contempla o efeito da pressão social introduzida pelo entrevistador (Gudjonsson, 2003).

Numa abordagem centrada nas diferenças individuais dos entrevistados surgem Gudjonsson e Clark (1986), ao definir a sugestibilidade interrogativa como a extensão pela qual as pessoas tendem a aceitar e incorporar a informação transmitida durante um interrogatório formal, alterando conseqüentemente a sua resposta. Gudjonsson (1991) considera que numa situação de interrogatório formal, o entrevistador pode manipular a incerteza, a confiança interpessoal e a expectativa de forma a alterar a suscetibilidade do entrevistado à sugestão. Esta perspetiva defende que a sugestibilidade interrogativa deve ser explicada por fatores cognitivos e de personalidade, pois mesmo em situações similares observam-se reações individuais diferentes.

O autor distingue entre dois tipos de sugestibilidade: impacto que uma questão sugestiva pode ter sobre o entrevistado e o segundo referente ao limiar a partir do qual o *feedback* negativo leva à mudança de uma resposta anteriormente dada. Segundo Gudjonsson e Clark (1986), o *feedback* negativo afeta a sugestibilidade da resposta, o qual toma

normalmente a forma de desaprovação ou crítica, mas que também pode ser comunicado implicitamente pela repetição das perguntas o que é perceptível no Bonn Test of Statement Suggestibility (BTSS) quando se repete a questão recorrendo a expressões como: “Ouve a pergunta com atenção”. Deste modo, qualquer um destes fatores constitui uma questão preocupante durante os procedimentos interrogatórios forenses, exigindo a existência de ferramentas fiáveis que avaliem a propensão das crianças à sugestionabilidade interrogativa (Roma, Sabatello, Verrastro & Ferracuti, 2011).

Não obstante, o autor defende que a sugestionabilidade interrogativa difere de outros tipos de sugestionabilidade: a) as questões estarem relacionadas com a memória de acontecimentos ou experiências passadas; b) o interrogatório ocorrer num contexto de interação social fechada; c) a inclusão de um componente de incerteza; d) envolver uma situação stressante com importantes consequências para todos os envolvidos (testemunhas, vítimas e suspeitos) (Gudjonsson, 1997).

Por sua vez, Ceci e Bruck (1993) definem a sugestionabilidade como o grau em que os fatores sociais e psicológicos influenciam o modo como os indivíduos retêm e recuperam informações episódicas. Consideram-na um processo inconsciente que resulta da informação fornecida pós-acontecimento que é por sua vez, incorporada no nosso sistema mnésico (Ceci & Bruck, 1998). Neste sentido, os investigadores sugerem que as crianças são vulneráveis à sugestão quando são mais novas, quando são entrevistadas ao longo do tempo, quando se sentem intimidadas pelo entrevistador, ou quando a sugestão é praticada por pessoas que são emocionalmente importantes para a criança ou às quais pretende agradar (Ceci & Bruck, 1998). Esta ideia remete-nos para o conceito de aquiescência, definida como a tendência da criança para aceitar solicitações ou instruções com vista a uma recompensa, respondendo sempre de forma afirmativa, independentemente do conteúdo das questões (Hansen, Smeets & Jelicic, 2010). Segundo Gudjonsson e Clark (1986), a aquiescência poderá ser também

responsável pela variância da sugestionabilidade interrogativa, sendo maior quando as crianças não têm a certeza acerca das suas recordações e são pressionadas a responder a perguntas, sendo também influenciada pela quantidade de erros induzidos pelo entrevistador (Bruck & Melnyk, 2004) e pelo *feedback* negativo (Gudjonsson & Clark, 1986; Nurmoja, 2005). A tendência à aquiescência é característica do comportamento conformista ou de um aspeto da personalidade (Couch & Keniston, 1960).

De acordo com descrição de Schacter (2001), a sugestionabilidade consiste na tendência de um indivíduo em incorporar informações distorcidas, provindas de fontes externas (intencional ou acidentalmente), às suas recordações pessoais. O autor revela a sua preocupação pelas questões tendenciosas que podem levar testemunhas a fazer identificações erradas e pela influência da sugestionabilidade no depoimento de testemunhas em interrogatórios policiais, salientando as consequências negativas que daí podem advir, pois pode ser afetada a definição de recordações passadas mais privadas e pessoais.

Na opinião de Salmon e Pipe (2000), o estilo de *coping* constitui uma das variáveis sociais e da personalidade a ser incluída na explicação da variabilidade do grau de sugestionabilidade. Também Trowbridge (2003), defende que o grau de sugestionabilidade que cada indivíduo evidencia está dependente das estratégias de *coping* que este gera e implementa, quando confrontado com a incerteza e as expectativas presentes num interrogatório.

Drake (2009) define a sugestionabilidade com base em dois componentes: vulnerabilidade a questões enganosas e grau de sugestionabilidade expressado pela tendência para alterar as respostas depois de um *feedback* negativo ou pressão do entrevistador, conceitos também identificados por Gudjonsson, 1997).

Dada a importância da sugestionabilidade interrogativa na credibilidade do testemunho infantil (Gudjonsson, 2003) é certamente indispensável explorar as combinações

de variáveis, especificamente as diferenças individuais (idade, sexo, inteligência, memória, problemas de comportamento), mais do que os fatores situacionais (Gudjonsson, 1994) que levam a um maior ou menor grau de sugestibilidade, o qual vai variando ao longo do desenvolvimento da criança.

2 – Diferenças Individuais e Sugestionabilidade Interrogativa em Crianças

2.1- Variáveis Sócio-demográficas e Sugestionabilidade Interrogativa

2.1.1- Sexo

Os resultados dos estudos acerca da influência do sexo na sugestionabilidade interrogativa nas crianças revestem-se de alguma polémica (Calicchia & Santostefano, 2004). Se por um lado, alguns investigadores defendem que as raparigas são mais sugestionáveis do que os rapazes (Loftus, 1979), outros advogam o contrário (Redlich, 2000) e outros admitem não existirem diferenças entre os sexos (Bruck & Melnyk, 2011; Georghiu, 1989), defendendo que esta variável não constitui um bom preditor da sugestão (Young, Powell & Dudgeon, 2003).

Powers, Andriks e Loftus (1979) realizaram duas experiências, numa amostra de rapazes e raparigas estudantes, os quais assistiram a uma série de diapositivos que retratavam um roubo de uma carteira (experiência nº1) e uma luta (experiência nº2). Após a exposição ao incidente, os participantes responderam a um teste de escolha múltipla sobre detalhes do mesmo. Um dia depois, leram uma versão do incidente que, para alguns deles continha informações enganosas sobre determinados objetos em cena, e realizaram um teste cujo objetivo era avaliar o grau em que a informação enganosa foi incorporada nas suas recordações do incidente. Os resultados sugeriram que as raparigas foram mais precisas e mais resistentes à sugestão no que se referia a detalhes (como roupas femininas ou ações), enquanto que os rapazes eram mais precisos e resistentes à sugestão, no que concerne à aparência do ladrão e detalhes do contexto. Contudo, e de uma forma geral, as raparigas eram significativamente mais sugestionáveis do que os rapazes. Numa situação como esta, o que rapazes e raparigas retêm com mais facilidade diverge, e são estas particularidades, como por

exemplo, a focalização da atenção em determinados detalhes, que provavelmente influenciam as diferenças observadas no relato de acontecimentos quando analisamos a variável sexo.

Danielsdottir e seus colaboradores (1993) utilizando a Escala de Gudjonsson e a escala de vocabulário da Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC) numa amostra de 160 crianças de 6, 8, 10 e 12 anos, 20 crianças de cada grupo etário, verificaram que os rapazes eram mais suscetíveis à sugestão dos entrevistadores do que as raparigas, na medida mudança mas apenas no grupo de crianças de 8 anos. Concluíram que os rapazes eram mais afetados pela instrução *shift (feedback negativo)* do que as raparigas e que não existem diferenças significativas no que se refere às questões enganosas. Sugeriram uma correlação negativa entre o vocabulário e a sugestionabilidade nos 12 anos e entre a memória e a sugestionabilidade, sendo que nos 6 anos esta correlação não é significativa; verificaram que a sugestionabilidade total e a vulnerabilidade a questões enganosas (*yield*) diminuía com a idade.

Warren, Lane, Snyder-Boggs e Blevins (1995, citados por Bruck & Melnyk, 2004) num estudo realizado com crianças de 5, 6, 9, 10 anos e adultos, utilizando como forma de avaliação a visualização de um vídeo, defendem que os rapazes são mais sugestionáveis do que as raparigas em algumas medidas, mas o oposto foi encontrado na amostra adulta.

Redlich (2000) realizou um estudo com jovens entre os 12 e os 26 anos de idade, tendo os rapazes evidenciado maior sugestionabilidade do que as raparigas numa experiência em que eram acusados de partir um computador. Diferenças de sexo foram também encontradas por Crossman (2001), sugeriu uma correlação negativa entre a idade, quociente de inteligência e sugestionabilidade nos rapazes (o nível de sugestionabilidade diminuía com a idade), este efeito era menos evidente nas raparigas. Outras investigações sugerem também que nas crianças podemos encontrar algo semelhante. McFarlane, Powell e Dudgeon (2002)

avaliaram o grau de sugestionabilidade através da realização de perguntas enganosas do tipo sim/não, numa amostra de 220 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos de idade. Este estudo sugeriu que as raparigas são mais sugestionáveis do que os rapazes, cedendo mais facilmente às perguntas sugestivas, ainda que dentro da mesma faixa etária. Também Calicchia e Santostefano (2004) ao realizarem uma experiência que incluía diferentes estímulos auditivos, visuais e multimodais (vídeo), verificaram que as raparigas entre os 10 e os 12 anos eram mais sugestionáveis perante um estímulo multimodal (vídeo); embora não se verificassem diferenças entre os sexos quando se tratava de um estímulo verbal ou visual. Este tipo de resultados foi corroborado mais tarde por Dafflon (2012), recorrendo ao BTSS, com crianças entre os 6 e os 8 anos, tendo sido observado que as médias relativas ao grau de sugestionabilidade do sexo masculino eram superiores às do sexo oposto, contudo as diferenças não foram estatisticamente significativas. Posteriormente Machado e Daflon (2013), com o objetivo de avaliar o grau de sugestionabilidade interrogativa em crianças de 6, 7 e 8 anos, recorrendo ao BTSS, também não encontraram diferenças estatisticamente significativas no que se refere à sugestionabilidade entre raparigas e rapazes.

Face ao exposto, poderemos afirmar que os estudos sobre a relação entre o sexo e a sugestionabilidade interrogativa em crianças suscitam ainda mais investigações, principalmente se tivermos em conta a idade das mesmas.

2.1.2 – Idade

A idade constitui uma variável relevante e possui implicações forenses importantes se pensarmos no grau de sugestionabilidade interrogativa da criança e na fiabilidade do seu testemunho. Ao longo do desenvolvimento existem outras variáveis que se relacionam com a idade e por isso poderão explicar a variabilidade do grau de sugestionabilidade interrogativa.

Contudo, pareceu-nos interessante ilustrar a controvérsia que reveste a literatura relativa a esta temática. Se por um lado, algumas investigações defendem que quanto mais novas são as crianças maior é a sugestionabilidade (Ceci & Bruck, 1993; Ceci & Friedman, 2000; Kulkofsky & Klemfuss, 2008), por outro lado, existem investigadores que defendem o contrário (Polczyk, Wesolowska, Gabarczyk, Minakowska, Supska & Bomba, 2004).

Os primeiros contributos na avaliação da relação entre a idade e o grau de sugestionabilidade devem-se a Binet, baseado numa série de estudos com crianças entre os 7 e os 14 anos, sugeriu que as crianças são mais sugestionáveis do que os adultos (Binet, 1900). Stern (1910) corrobora esta linha de pensamento, acreditando que as crianças mais novas se deixam levar por questões facilmente sugestionáveis pois percebem a autoridade (entrevistador) como imperativa. Não obstante, o autor fez uma série de observações que nos parece importante explicitar. Stern (1910, citado por Ceci e Bruck, 1993), ao estudar uma amostra que incluía crianças entre os 7 e os 18 anos apercebeu-se que embora as crianças mais novas sejam mais sugestionáveis, por vezes as mais velhas (18 anos), eram facilmente atraídas pelas questões capciosas. Stern acreditava que as crianças num determinado momento da sua vida eram mais sugestionáveis, exemplificando que as raparigas ao atingir a puberdade tornam-se mais sugestionáveis devido às alterações hormonais típicas desta fase.

Mais tarde, Sherman (1925, citado por Ceci e Bruck, 1993), avaliou o grau de associação entre a sugestionabilidade e a idade cronológica e mental em crianças normais e com atraso intelectual, através de tarefas que envolviam questões diretas e autosugestões. De um modo geral, a sugestionabilidade diminuía à medida que aumentava a idade nas duas amostras; o mesmo se verificou à medida que aumentava a idade mental nas crianças com atraso intelectual. Contrariamente Messerschmidt (1933, citado por Cunha, Albuquerque & Freire, 2007) ao estudar crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 16 anos, e

utilizando tarefas similares verificou uma forte associação entre o desempenho ao longo das tarefas e a idade, sendo que as crianças mais novas eram as mais sugestionáveis.

Estes resultados foram também confirmados posteriormente por McConnell (1963) num estudo com crianças do primeiro ao 12º ano de escolaridade, avaliando a sugestionabilidade perceptiva, em que eram mostrados dois objetos iguais sendo pedido que circundassem o maior deles. Posteriormente os investigadores disseram que de facto um dos círculos era maior e pediram às crianças para circundar o maior, tendo sido dada a hipótese de dizerem “nenhum”. Verificaram que em todas as tarefas a sugestionabilidade estava relacionada com a idade, sendo maior nas crianças mais novas. Duncan, Whitney e Kunen (1982) forneceram resultados contraditórios, baseados num estudo com jovens de 7, 9, 11 anos de idade e universitários, em que estes visionavam uns slides sendo posteriormente introduzidas informações neutras, consistentes com os slides vistos e com os distrativos (vistos numa outra sessão) indicando que as crianças mais novas são por vezes menos sugestionáveis do que as mais velhas.

Outro tipo de resultados foram encontrados por Rudy e Goodman (1991), ao avaliarem a sugestionabilidade em crianças entre os 3 e os 7 anos de idade, sugerindo que as crianças de 3/4 anos de idade podem ser tão resistentes à sugestão como as de 6/7 anos. Para tal, algumas crianças foram deixadas numa sala a brincar com um estranho, enquanto as outras observavam o acontecimento. Dez dias mais tarde, foram feitas perguntas às crianças sobre o acontecimento, algumas das quais enganosas. Os resultados mostraram diferenças de idade na susceptibilidade a informações sobre os detalhes secundários do acontecimento; no entanto, não houve tais diferenças quando as perguntas enganosas se relacionavam com os detalhes principais.

Um outro estudo realizado por Danielsdottir e colaboradores (1993) com 160 crianças de 6, 8, 10 e 12 anos, 20 meninas e 20 meninos de cada grupo etário, utilizando a “Escala de

Sugestionabilidade de Gudjonsson” e uma versão resumida do subteste Vocabulário da WISC, mostra que a sugestionabilidade total diminui com a idade; a memória correlaciona-se negativamente com a sugestionabilidade total, com exceção das crianças com 6 anos de idade, cuja correlação não foi significativa; verificou também uma correlação negativa entre o vocabulário e a sugestionabilidade total nas crianças de 12 anos.

Alguns autores (Bruck & Ceci, 1999; Ceci & Bruck, 1993; Ceci & Friedman, 2000), defendem que as crianças mais novas, especificamente as que se encontram em idade pré-escolar, lembram-se menos espontaneamente da informação, produzem respostas mais incompletas, e são mais sugestionáveis quando comparadas com crianças mais velhas ou adultos.

Em 2002, Poole e Lindsay sugeriram que há momentos em que as crianças mais velhas são mais sugestionáveis do que as mais novas, como por exemplo, quando o conhecimento de determinado assunto é vasto levando a que se cometam deduções erradas que são impossíveis de serem feitas pelas crianças mais novas por falta de conhecimento. Não obstante, descobriram que variando a ordem das questões da entrevista poder-se-ia nivelar as diferenças de idade e inverter a tendência a favor das crianças mais jovens. Em alguns casos, um elevado grau de organização semântica do conhecimento pode levar a que crianças mais velhas sejam mais sugestionáveis do que as mais novas.

No mesmo ano, Brainerd, Reyna e Forrest (2002) desenvolveram um estudo com crianças de 5, 7 e 11 anos e também adultos, cujos resultados orientaram no sentido de um aumento das memórias falsas com a idade. Os autores sugeriram a existência de traços *verbatim* (informação concreta e contextualizada do item) e de traços *gist* (significado dos itens). Embora ambos os traços se desenvolvam com a idade, as crianças ao longo do seu desenvolvimento vão formando sobretudo traços *gist*. Os autores acrescentam que, quando as metodologias dos estudos favorecem a recuperação *verbatim*, são as crianças mais novas que

apresentam mais memórias falsas, mas quando é beneficiada a recuperação *gist* são as crianças mais velhas a cometer mais erros. Estes dados sugerem que as diferenças em termos de sugestionabilidade associadas à idade podem estar diretamente relacionadas com a memória, em virtude de as crianças mais sugestionáveis serem consideradas como tendo fraca capacidade de memorização e recordação de diferentes tipos de informação (Brainerd & Reyna, 2002). Esta posição é justificada pela existência de várias competências mnésicas que melhoram com a idade e pelo facto de as crianças mais novas tenderem a perder a informação retida mais rapidamente do que as mais velhas, sendo mais fácil introduzir falsas sugestões do que na memória que se encontra preservada (Ceci & Bruck, 1995).

De facto, ao longo do desenvolvimento, quando as crianças são questionadas acerca de experiências pessoais, demonstram níveis mais elevados de recordação geral, fornecem mais informação em resposta a questões abertas, reduzindo a necessidade das questões sim/não, esquecem-se menos com o passar do tempo e são menos susceptíveis à sugestão (Ornstein & Haden, 2001). A fim de produzir um relato completo do que aconteceu, as crianças devem ter desenvolvida a capacidade de descrever o que ocorreu no passado, contudo é apenas com cinco ou seis anos de idade, que começam a desenvolver essa capacidade (Hudson & Shapiro, 1991). Por outro lado, o aumento da idade facilita a utilização de um repertório de técnicas mnésicas facilitadoras do armazenamento da informação (Ornstein & Haden, 2001).

Assim sendo, a conceção de que apenas as crianças mais novas são vulneráveis à sugestão reflete a atenção desproporcional dada ao estudo de crianças em idade pré escolar no final do século XX (Bruck & Melnyk, 2004).

Por outro lado, mesmo entre crianças da mesma faixa etária, verifica-se uma grande variabilidade, e apesar dos inúmeros estudos sobre os fatores que explicam esta variabilidade, as conclusões têm sido escassas (Bruck & Melnyk, 2004), pois algumas crianças produzem recordações relativamente completas e muito precisas das experiências passadas e são

altamente resistentes às sugestões dadas por um entrevistador, enquanto outras relatam poucas informações e são particularmente propensas a ser sugestionáveis (Chae & Ceci, 2005). Candel, Merckelbach, Jelicic, Limpens e Widdershoven (2005) argumentam que as divergências encontradas no que concerne à idade têm origem nas diferenças procedimentais, nomeadamente o momento em que são introduzidas perguntas sugestivas, a quantidade e o tipo de informação introduzida, a duração do intervalo de retenção, a natureza do material a ser recordado, bem como o tamanho da amostra e as características individuais das crianças.

Outra causa possível foi sugerida por Peterson e Grant (2001), e relaciona-se com o facto de a escolha forçada em questões fechadas, isto é, questões do tipo sim/não serem altamente sugestionáveis, uma vez que incluem informação falsa e sugerem respostas incorretas à criança. Isto pode ser tido em consideração quando falamos de crianças mais novas e quando as questões não são compreendidas por elas (Fritzley & Lee, 2003; Okanda & Itakuna, 2010). Contudo, não existe consenso se as questões do tipo sim/não devam ser consideradas neutras ou sugestionáveis, sendo necessárias mais investigações. Laimone e Poole (2008) realizaram um estudo o qual confirmou os efeitos negativos das questões do tipo “sim” e “não”, sugerindo que as crianças podem ser especialmente sugestionáveis quando entrevistadas de uma forma sugestiva. Com efeito, não é claro saber-se até que ponto as diferenças de idade na sugestionabilidade dependem do tipo de informação que as crianças são solicitadas a produzir durante uma tarefa mnésica (Laimon & Poole, 2008).

Deste modo, as questões sobre o grau de sugestionabilidade interrogativa em crianças e os fatores que a influenciam são frequentemente levantadas (Ornstein, Gordon & Larus, 1992; Poole & Lindsay, 2002) e, apesar do impacto significativo dos fatores que influenciam a sugestionabilidade interrogativa, o impacto de cada um deles não é idêntico para todas as crianças. Tendo em conta diferentes idades e contextos, existem normalmente diferenças em termos de sugestionabilidade e em função de fatores situacionais e individuais e

possivelmente da interação destes (Quas, Qin, Schaff & Goodman, 1997). Quando falamos de fatores situacionais podemos citar a confiança no entrevistador, a incerteza, as expectativas irrealistas em relação ao entrevistado, quando nos referimos aos fatores individuais incluímos os cognitivos e os comportamentais (Endres, 1997). Neste sentido, podemos referir que a variável idade constitui um fator descritivo mais do que explicativo pois reflete um conjunto de alterações, processos ou fatores que lhe surgem associados. Os estudos aqui expostos constituem linhas de orientação para futuras investigações como esta, no sentido de em contexto de interrogatório se adaptar o tipo de questões consoante o desenvolvimento da criança.

Em suma, a idade por si só, não consegue explicar a variabilidade do grau de sugestibilidade interrogativa (Bruck & Melnyk, 2004; Chae & Ceci, 2006), pois devemos ter em conta outras variáveis como põe exemplo as cognitivas e que abordaremos de seguida.

2.2 – Variáveis Cognitivas e Sugestionabilidade Interrogativa

2.2.1 - Memória

A variável cognitiva de maior interesse na literatura sobre o testemunho infantil é a memória (Perlmutter, 1984), devido à controvérsia que circunscreve a fiabilidade do testemunho infantil (Lindsay & Poole, 1998; Ornstein & Haden, 2001) pois é necessário atender à existência de formas distintas de perceção e interpretação que vão influenciar o que é retido por parte da criança comparativamente ao adulto (Calheiros, 2008). Neste sentido, o sistema judicial reveste-se de algumas dúvidas no que se refere à fiabilidade do testemunho infantil (Goodman, 1984; Schneider, 2010) pelo facto de considerar a memória da criança pouco consistente ou demasiado vulnerável à sugestibilidade (Pezdeck & Roe, 1994).

Para a psicologia do desenvolvimento, a compreensão da evolução do sistema mnésico é obviamente importante para a forma de pensar as mudanças que surgem na capacidade de recordação da criança, mas também para a análise das diferenças relacionadas com a idade noutras capacidades cognitivas (Ornstein & Haden, 2001). E embora haja diferenças importantes na capacidade das crianças em função da idade, de um modo geral, não são tão sugestionáveis como inicialmente se pensava. As crianças não tendem a relatar algo que não aconteceu, mesmo quando confrontadas com a sugestão do entrevistador; principalmente quando são colocadas questões abertas, não sugestivas. Contudo, as crianças mais novas não fornecem muita informação a questões deste tipo (Willey, Bottoms, Stevenson & Oudekerk, 2006). Assim, é importante conhecer a criança, o seu nível de desenvolvimento de forma a adaptar as questões de interrogatório, pois há fatores que não afetam necessariamente a memória, mas sim os relatos das crianças. Por outro lado, a memória não deve ser considerada um mero registo audiovisual (Alberto, 2006), mas sim um processo dinâmico que sofre alterações ao longo do tempo e está sujeito à interferência de uma série de fontes, tais como pais, amigos, (Holliday, Humphries, Brainerd & Reyna, 2012) e influenciada por necessidades, medos e valores (Schacter, 2001).

Muitos estudos têm sido desenvolvidos para estudar o efeito/relação entre a memória e a sugestibilidade interrogativa. Por exemplo, Loftus (1979) considera que a memória é sensível a alterações quando a apresentação da informação é apresentada logo a seguir a um acontecimento vivenciado; uma vez que a informação enganosa pode, de facto, alterar permanentemente os traços da memória referentes ao acontecimento original. Outra hipótese, refere-se ao fenómeno de “preenchimento estratégico”, significando isto que, mais do que distorções mnésicas, as crianças aceitam a informação enganosa porque não possuem memória do acontecimento original, facto que pode ser explicado pela reduzida extensão mnésica das mesmas comparativamente aos adultos. Sabemos também que a capacidade

mnésica a curto prazo, que está envolvida na capacidade para recordar uma quantidade de informação imediatamente após a sua apresentação, difere consoante a idade da criança, nomeadamente em tarefas que envolvem a repetição exata de palavras e dígitos (Dempster, 1981; Schneider, 2010). Os dados mostram que crianças de 5 anos conseguem memorizar em média quatro itens, as de 7 anos memorizam em média cinco itens e as de 9 anos seis itens (Dempster, 1981). Assim, em termos globais, parece seguro afirmar que as crianças têm menor capacidade mnésica do que os adultos e por isso tendem a esquecer mais rapidamente (Loftus, 1979).

Ao longo dos primeiros anos, a capacidade da criança de organizar temporal e espacialmente as suas experiências vai aumentando (Nelson & Fivush, 2004). Assim sendo, os processos cognitivos têm implicações na sugestibilidade infantil, ou seja, na suscetibilidade à informação enganosa, ou dito de outra forma, têm implicações na tendência para cometer omissões ao determinar a fonte da informação original e errónea (Ceci & Bruck, 1993; Gudjonsson (2003); Schooler & Loftus, 1993). Este tipo de omissões estão relacionados com a “fraca capacidade mnésica” e falta de atenção pelos detalhes, pois a criança dá relevância a determinados pormenores, considerando que alguns deles não são importantes, e apesar de se lembrar deles não os refere, existindo diferenças entre aquilo que recorda e o que verbaliza (Baker-Ward & Ornstein, 2002). Por conseguinte, crianças com “fraca capacidade mnésica” são provavelmente mais sugestíveis (Gudjonsson, 2003). Com o desenvolvimento, as crianças adquirem a uma maior capacidade de produzir narrativas, utilizando formas linguísticas mais complexas (Nelson & Fivush, 2004). Surgem assim mudanças significativas na capacidade mnésica das crianças, nomeadamente um aumento da eficiência da memória fruto dos recursos de processamento e estratégias mnésicas que passam a ser utilizados (Fontaine, 2000). Por outro lado, aumenta o seu conhecimento semântico, tornando-a capaz de recordar mais informação (Ornstein, Baker-

Ward, Gordon, Pelphrey, Tyler & Gramzow, 2006). No entanto, considerando que a capacidade de testemunhar das crianças é provavelmente reduzida e aumenta com a idade, se for dada à criança a possibilidade de recordar livremente e relatar a informação sobre o acontecimento, o seu testemunho apresentará uma maior diversidade de informação. Ao contrário, se a criança receber questões sugestivas ou algum tipo de informação enganosa, é provável que prejudique a qualidade e quantidade de recordação da criança (Lindberg, 1991; Pozzulo & Lindsay, 1998).

A este propósito, Goodman e Reed (1986) realizaram um estudo com crianças entre os 3 e os 6 anos de idade, em que estas brincavam com um homem adulto, sendo aplicada uma prova de evocação livre quatro a cinco dias após o acontecimento. Os resultados sugeriram que as crianças de três anos recordavam menos informação sobre o acontecimento do que as crianças com 6 anos de idade, e que quando são feitas à criança perguntas diretas sobre “o que aconteceu?”, a sua resposta tende a ser precisa mas incompleta (Pezdek & Roe, 1994). A partir deste estudo, constata-se que quando é solicitado às crianças evocação livre, de uma história ou lista de palavras, há um aumento da competência mnésica ao longo da idade. E apesar da evocação livre das crianças mais novas ser mais pobre, não é menos precisa, mas apresenta mais erros de omissão (Pezdek & Roe, 1994).

E no que se refere à memória infantil, tal como já foi dito anteriormente, existe alguma diferença entre aquilo que a criança recorda e o que verbaliza, devido à importância que dá ou não a determinados pormenores (Coxon & Valentine, 1997). Deste modo, uma variedade de mecanismos cognitivos pode produzir efeitos no grau de sugestibilidade interrogativa em qualquer sujeito, no caso das crianças esse risco aumenta, dada a imaturidade do seu sistema mnésico (Davies, 1991).

Outras linhas de investigação decorreram na Universidade de Denver, em 1991, onde Rudy e Goodman conduziram um estudo sobre a sugestibilidade interrogativa numa

amostra de 36 crianças com idades compreendidas entre os quatro e os sete anos de idade (18 raparigas e 18 rapazes), sendo que metade delas eram "observadoras" e as outras "participantes" numa situação criada para o efeito. Duas crianças (um observador e um participante) participavam numa situação em que eram apresentadas a uma pessoa do sexo masculino que nunca tinham visto antes (um cúmplice). O sujeito solicitava à criança observadora para assistir atentamente, enquanto a criança participante brincava com ele. Uma vez terminado o jogo, o estranho agradecia às crianças calorosamente. Posteriormente, 10 a 12 dias mais tarde, as crianças eram entrevistadas separadamente por outra pessoa, sendo colocadas 3 perguntas de recordação, 33 perguntas específicas, 1 pergunta sugestionável correta e 23 perguntas enganosas. Verificaram que poucas crianças responderam "não sei" ou "não me lembro"; as crianças participantes eram menos sugestionáveis do que as crianças observadoras; e as crianças mais velhas em comparação com as mais novas eram menos sugestionáveis (Rudy & Goodman, 1991). A principal conclusão produzida a partir deste estudo e de outros com experiências similares (Goodman, Bottoms, Schwartz-Kenney & Rudy, 1991; Saywitz, Goodman, Nicholas & Moan, 1991) é que embora possam existir diferenças de idade em termos de sugestionabilidade interrogativa no que se refere a informações secundárias sobre um acontecimento, o mesmo não acontece, quando são feitas às crianças perguntas enganosas sobre detalhes centrais, sendo as respostas precisas no que concerne a estes detalhes (Bruck & Ceci, 1999). Por outro lado, apesar da descrição dos acontecimentos poder ser bastante detalhada, é vulnerável a várias condicionantes entre as quais a sugestionabilidade, particularmente em crianças mais novas, à focalização da atenção nos detalhes principais e secundários. Assim sendo, quando o molde da entrevista é sugestivo não é possível averiguar a fiabilidade do relato da criança (Ackil & Zaragoza, 1998), sendo que as diferenças da capacidade mnésica das crianças e adultos são reduzidas ou mesmo

dissipadas quando a memória é avaliada por reconhecimento, em vez de recordação (Coxon & Valentine, 1997).

A este respeito, Brainerd e Ornstein (1991) alertam para o facto de o testemunho envolver uma combinação de memória deliberada e acidental, ambas resultantes de sugestão externa. Quando uma criança descreve um acontecimento ou é questionada sobre o mesmo, designamos por memória acidental. Contudo, esta recordação acidental transforma-se numa tarefa mnésica deliberada, à medida que a criança é repetidamente questionada ou quando lhe é pedido que se recorde. Pois, a criança passa a incorporar a informação enganosa, talvez por assumir que o adulto não está satisfeito com as suas respostas fenómeno designado por conformidade mnésica (Saywitz & Lyon, 2002). Esta pode resultar de uma influência normativa (em que a criança conscientemente relata informações erróneas para evitar discordância) influência informacional (em que a criança não tem certeza da resposta correta e, conseqüentemente, relata a informação errónea sugerida) ou distorção mnésica (a criança forma uma memória episódica da informação errónea) (Thorley, 2013).

Outro fator importante relativo à conformidade mnésica diz respeito à repetição em contexto de interrogatório, a qual pode produzir efeitos positivos e negativos na memória, sendo um dos efeitos positivos a reminiscência ou a recordação de informação que não foi relatada na primeira entrevista, outro efeito é que a repetição evitará o esquecimento (Memon & Vartoukian, 1996). Um dos efeitos negativos é que uma vez que o traço da informação enganosa é fortalecido por repetição, alternativamente, a repetição desta informação enganosa pode reduzir a capacidade de discriminação entre o acontecimento original e a informação enganosa, aumentando a interferência entre ambos (Bright-Paul & Jarrold, 2012). Assim, a memória pode ser de facto modificada em função da sugestão introduzida nas questões e estas podem interferir na capacidade para recontar uma experiência passada (Gulotta & Ercolin, 2002). Segundo Lyon (2002) crianças cuja capacidade mnésica é maior,

são menos suscetíveis a questões repetidas, sendo menos provável que alterem as suas respostas quando as questões repetidas se centram em detalhes centrais ou acontecimentos principais (Lyon, 2002).

Por outro lado, importa abordar a questão temporal, pois segundo a perspectiva desenvolvimental, uma vez que a criança se desenvolve social e intelectualmente, surgirão efeitos nos domínios cognitivo e de aquisição da linguagem, como resultado, a sua compreensão do acontecimento pode ser alterada pelo seu novo conhecimento. E muitos dos processos-chave têm origem social (Ornstein & Haden, 2001), podendo a criança aceitar a informação enganosa para agradar ao experimentador ou porque este é de confiança (Ceci & Bruck, 1993; Saywitz & Lyon 2002). Por outro lado, também é possível que os fatores sociais possuam uma base cognitiva, isto é, a criança responde/relata inicialmente como resultado de um fator social mas ao longo do tempo a informação torna-se parte da sua memória (Ceci & Bruck, 1995) sendo sabido que fatores sociais e cognitivos interagem de variadas formas e influenciam as respostas às questões repetidas (Memon & Vartoukian, 1996).

Ao longo do desenvolvimento, as capacidades da criança tornam-se cada vez mais similares às do adulto e por conseguinte mais condicionadas por fatores sociais e intrapsíquicos (traços de personalidade) e menos pelos fatores de desenvolvimento (motivação, influência social, tempo, atenção e mecanismos de defesa) (Moura & Estrada, 2010).

Os estudos que se debruçaram sobre a relação entre medidas de avaliação tradicionais da memória e da sugestibilidade interrogativa revelaram, na sua maioria, que não existia relação entre ambas (Bruck & Melnyk, 2004; Gudjonsson, 2003). Também Clarke-Stewart, Malloy e Allhusen (2004) não encontraram uma relação entre a sugestibilidade interrogativa e a memória utilizando o subteste do *Woodcock-Johnson* (Revisto) em crianças

com 5 anos de idade. McFarlane et al. (2002) utilizaram o *Video Suggestibility Scale for Children* (VSSC) com crianças de três a cinco anos, tendo concluído que uma melhor recordação tardia dos detalhes do acontecimento se encontra associada a uma menor sugestionabilidade. Dada a flutuação de resultados, a avaliação da sugestionabilidade interrogativa deveria incluir a avaliação da memória imediata e retardada (Cunha, Albuquerque & Freire, 2007), sendo necessário o recurso a testes de memória de dígitos, frases ou imagens (Chae & Ceci, 2006).

Em suma, apesar da proliferação de estudos sobre a relação entre a memória infantil e a sugestionabilidade interrogativa, os resultados são por vezes contraditórios e confusos. As crianças são mais sugestionáveis do que os adultos e as crianças mais novas são mais sugestionáveis do que as crianças mais velhas, mas existem fatores que influenciam estas conclusões, tais como: as características da entrevista, o número de entrevistas efetuadas, o tipo de questões realizadas (abertas, repetidas, diretas, enganosas, escolha múltipla e sim-não), o tom emocional do entrevistador (intimidante ou de suporte), e a pressão social (identidade do entrevistador), pois parecem afetar as respostas dadas pelas crianças sobre acontecimentos que vivenciaram. Por outro lado, as informações pós-acontecimento constituem outro fator que pode afetar o testemunho infantil e que não deve ser descurado, pois promovem a confusão na criança a qual não consegue distinguir o acontecimento original daquilo que foi incorporado posteriormente, dando origem a erros de comissão, também designados de memórias falsas, às quais daremos especial atenção de seguida.

2.2.1.1 -As Memórias Falsas

As memórias falsas constituem uma área de forte interesse no domínio da sugestionabilidade interrogativa por razões teóricas e práticas. Teoricamente, as memórias

falsas despertaram o interesse pela investigação sobre a memória humana (Bartlett, 1932; Ceci & Bruck, 1993; Loftus, 1997); em termos práticos, constituem uma ameaça à veracidade do testemunho infantil (Reyna, Mills, Estrada & Brainerd, 2007), tendo vindo a ganhar relevância enquanto objeto de estudo dentro e fora da psicologia da memória.

Em 1900, Binet verificou que a memória das crianças sobre acontecimentos recentemente observados era em geral correta e precisa quando eram interrogadas com perguntas neutras, mas bastante errónea quando eram sujeitas a perguntas sugestivas. Em 1908, Münsterberg despertou a atenção para a natureza deficitária dos vários processos cognitivos de percepção, atenção e memória sugerindo uma percentagem elevada de erros quando pessoas recordavam um acontecimento presenciado.

Mais tarde, em 1932 Bartlett analisou os erros da memória com base na reprodução repetida de um conto do folclore índio-americano a um grupo de alunos universitários designado “ A guerra dos fantasmas”, contendo factos não familiares à cultura inglesa. Os alunos foram solicitados a ler o conto duas vezes e era-lhes pedido que reproduzissem por escrito o que haviam lido. Este teste era aplicado algumas horas, dias ou anos após a leitura, verificando-se que os alunos relatavam a história com base em suposições adicionando factos inexistentes, relacionados com a sua própria cultura (Stein, 2010). Desta forma, Bartlett classificou-os como erros de omissão e comissão (Pinto, 2002). Os erros de omissão referem-se a informações não recordadas, enquanto os de comissão reportam-se a informações acrescentadas pelo sujeito, também designadas por memórias falsas, ou seja, o sujeito recorda-se da informação com um elevado grau de certeza, contudo esta não é real (Pinto, 2002). Em suma, os resultados mostraram que os sujeitos quando são questionados acerca de acontecimentos pouco usuais, tendem a refazer a informação de forma a que faça sentido para eles mesmos, de acordo com os seus valores e expectativas (Bruck & Ceci, 1995).

Assim sendo, a natureza construtiva da memória faz com que existam vários fatores que interferem na codificação de um acontecimento, no seu armazenamento ou não recuperação da informação acerca do mesmo, tornando os relatos incompletos (Bruck & Ceci, 1995), tais como a associação, interferência, imaginação, processo de recuperação, adivinhação, influência social e ainda diferenças individuais (Roediger & McDermott, 2000), como por exemplo ser psicologicamente vulnerável (Wiley, Bottoms, Stevenson & Oudekerk, 2006). Com efeito, a memória é testemunho de um processo subjetivo que envolve a imaginação para facilitar a recordação. E apesar da imaginação permitir o processamento da memória, também oferece a oportunidade para o desenvolvimento de memórias falsas, especialmente quando se tenta preencher lacunas mnésicas (Ceci & Bruck, 1995).

Só recentemente é que o conceito de influência social tem sido associado à investigação no domínio das memórias falsas. Gabbert, Memon, Allan e Wright (2004), demonstraram a importância do estudo das influências sociais no testemunho infantil mostrando que as crianças são mais suscetíveis a informação enganosa apresentada socialmente através de uma discussão do que aquela que não era, contudo, os estudos destes investigadores limitaram-se à influência dos pares numa situação de díade. Dalton e Daneman (2006) realizaram um estudo semelhante mas com um grupo com mais de dois elementos sugerindo que as crianças são mais suscetíveis a informações capciosas durante uma discussão de um para um, do que em grupo e relativamente a detalhes centrais do acontecimento.

Ainda assim, há muitas situações em que as crianças podem encontrar-se pressionadas a produzir respostas às perguntas sobre o que testemunharam, mesmo que não tenham memória sobre a informação solicitada, sendo pressionadas a confabular informação, o que poderia não acontecer se não tivessem sido forçadas a fazê-lo (Ackil & Zaragoza, 1998). Há evidências que sugerem que a capacidade imaginativa e a preferência por um estilo cognitivo

visual estariam correlacionados com a suscetibilidade à criação de memórias falsas (Drivdahl & Zaragoza, 2001).

Outro fator que não pode ser descurado é a idade da criança pois as investigações mostram que à medida que a idade aumenta, as crianças tendem a recordar acontecimentos que não vivenciaram, sendo as crianças em idade pré-escolar mais suscetíveis às memórias falsas do que as mais velhas (Ceci & Bruck, 1993) e mais vulneráveis à influência das emoções. Segundo alguns investigadores, as emoções podem facilitar a recordação de um acontecimento, pois os estímulos com intensidade emocional são mais facilmente recordados (Albuquerque & Santos, 2000), podem não exercer qualquer tipo de influência ou por outro lado, podem ter um efeito nocivo (Holland & Kensiger, 2010). Nesta linha de pensamento, insere-se a investigação de Maratos, Allan e Rugg (2000) na qual apresentavam aos participantes palavras de valência neutra (e.g., cadeira) e valência negativa (e.g., medo), sendo posteriormente aplicado um teste de reconhecimento. Os reconhecimentos verdadeiros constituíam a aceitação de palavras neutras e negativas apresentadas na fase de estudo, enquanto, as memórias falsas, na aceitação de palavras novas neutras e negativas. Os resultados mostraram que o índice de reconhecimento verdadeiro de itens negativos foi superior ao encontrado para os itens neutros. Não obstante, o índice de memórias falsas de itens negativos foi o dobro daquele para itens neutros.

Mais tarde, na mesma lógica de investigação, McNeely, Dywan e Segalowitz, (2004) realizaram duas experiências com alunos universitários com o objetivo de estudar a influência das emoções no reconhecimento verdadeiro e falso de palavras. Na primeira investigação, replicaram o estudo de Maratos et al. (2000), cujos resultados foram semelhantes.

Com o objetivo de verificar a influência da associação semântica na produção de memórias falsas emocionais, McNeely, Dywan e Segalowitz (2004) realizaram uma

segunda investigação em que eram apresentados os seguintes conjuntos de palavras: a) palavras de valência neutra; b) palavras de valência neutra e fortemente associadas entre si (associação semântica); e c) palavras de valência negativa. Após a apresentação dos itens, os participantes realizaram um teste de reconhecimento composto por palavras neutras e negativas apresentadas na fase de estudo; palavras novas neutras não associadas semanticamente às apresentadas; palavras novas neutras e associadas semanticamente às apresentadas; e palavras novas negativas. Os reconhecimentos verdadeiros constituíram a aceitação de itens neutros e negativos apresentados na fase de estudo, enquanto, as memórias falsas, a aceitação de itens novos neutros (associados e não associados) e negativos. Os investigadores observaram que o índice de reconhecimentos verdadeiros de palavras negativas foi superior àquele encontrado para as neutras. Já a taxa de memórias falsas produzida para palavras negativas foi superior tanto à taxa produzida por palavras neutras sem associação semântica, como por palavras neutras associadas semanticamente. Com base nesses resultados McNeely et al. (2004), sugeriram que a valência emocional negativa influenciaria a frequência de memórias falsas independentemente da associação semântica.

As memórias falsas constituem assim uma combinação de memórias atuais e conteúdos sugeridos por outras pessoas (Loftus, 1979), ou seja, uma forma de distorção que ocorre durante um episódio mnésico (Holliday, Brainerd & Reyna, 2011), ou ainda uma recuperação total ou parcialmente alterada de acontecimentos. Por exemplo, pedir a uma criança que estabeleça inferências sobre o que pode ter acontecido significa produzir um falso testemunho e fomentar a criação de memórias falsas (Roediger & McDermott, 2000).

De entre os vários procedimentos experimentais que procuraram explorar a produção de memórias falsas encontramos o paradigma DRM (acrónimo para Deese, Roediger e McDermott), metodologia criada por Deese em 1959 e desenvolvida por Roediger e McDermott (1995), que permitiu uma melhor compreensão deste tipo de fenómeno. Este

procedimento consistia na apresentação de listas de palavras, todas elas associadas a um item que não constava da respetiva lista, ou seja, um item extra-lista. A partir da utilização deste tipo de listas é possível obter um elevado índice de evocações e reconhecimentos falsos (Roediger & McDermott, 1995).

Neste contexto, existem quatro teorias que explicam este fenómeno, embora com base em processos diferentes. A teoria do traço difuso (Reyna & Lloyd, 1997) que considera a memória como sendo constituída por dois sistemas independentes de armazenamento e recuperação de informação (Stein, 2010): a memória específica e a literal. A memória específica é vasta e armazena somente as informações que representam o significado da experiência como um todo, enquanto que, a memória literal constitui a codificação das informações de forma precisa, de modo a que os detalhes sejam armazenados de forma episódica, sendo, contudo, mais suscetível ao esquecimento e à interferência, se comparada à memória de essência. Esta teoria assume que as memórias falsas surgem da extração, durante o estudo das listas, de um tema semântico essencial da lista (*gist*) bastante semelhante ao item crítico não estudado. Na recuperação da informação mnésica o item crítico confunde-se com os restantes itens estudados pela sua parecença com o *gist* extraído da lista (Brainerd & Reyna, 2002). Apesar da consistência desta teoria, várias críticas foram feitas, nomeadamente a dificuldade de avaliar situações em que as memórias falsas são resultado de processos mais abstratos que seriam explicadas pelo carácter difuso do traço específico; o facto de a teoria explorar muito pouco os erros referentes a detalhes superficiais de duas fontes de informação e por último a divisão da memória em traços, uma vez que há estudos que provam que há recuperação de detalhes perceptuais duradouros, o que demonstra a durabilidade dos traços literais (Stein, 2010).

Por sua vez, a teoria da ativação-monitorização defende que as memórias falsas surgem da ativação do item crítico durante o estudo da lista, devido à forte associação entre

ele e os restantes itens que a compõem. Uma vez ativados, esses itens ativariam os itens associados a eles, através de uma ativação dispersa e, por isso, o item crítico seria confundido pelos sujeitos com os itens estudados (Collins & Loftus, 1975). A monitorização constitui um processo de decisão que contribui para determinar a origem da informação ativada. Em suma, ambas as teorias concebem um processo em que existe estimulação de memórias falsas e um outro processo em que poderá existir a eliminação desses erros (Roedinger, Watson, McDermott & Gallo, 2001). Contudo, segundo a teoria da ativação-monitorização, a diminuição das memórias falsas deve-se ao aperfeiçoamento dos mecanismos de monitorização da fonte que se vão desenvolvendo ao longo do tempo, para a teoria do traço difuso, esta diminuição encontra-se associada ao desenvolvimento de competências do sistema literal da memória para rejeitar as memórias falsas.

Por sua vez, a teoria construtivista considera que o sujeito incorpora na memória a compreensão de novas informações extraindo o seu significado e reestruturando-as de forma coerente com o que percebeu. Assim sendo, a memória passa a ser uma única interpretação da experiência vivida, reunindo informações que realmente estavam presentes e interpretações feitas a partir delas, ou seja, a memória específica e literal deixa de existir, havendo apenas o entendimento e a interpretação que foi feita dela (Stein, 2010). Esta teoria, tal como as outras recebeu as suas críticas, como por exemplo o facto de considerar que somente o significado de uma experiência seria armazenado na memória, enquanto que as informações específicas seriam esquecidas.

Por último, a teoria dos esquemas partilha os pressupostos da teoria supracitada, contudo preconiza que a memória é construída com base em esquemas mentais, que reúnem conceitos sobre o que esperar em cada situação, ou seja, a memória organiza o conhecimento adquirido em unidades relacionadas (esquemas mentais). Segundo esta teoria, as memórias falsas surgem devido a um processo de construção: as informações novas vão sendo

interpretadas à luz dos esquemas já existentes. A principal crítica feita a esta teoria prende-se também com a concepção unitária da memória, ou seja, tanto as informações verdadeiras como as falsas seriam armazenadas e recuperadas como uma única representação (Bartlet, 1932; Stein, 2010).

Em suma, Geddie, Fradin e Beer (2000) defendem que a sugestionabilidade está relacionada com capacidade da pessoa para lidar com a incerteza, expectativas e pressão associada ao interrogatório, que por sua vez depende em parte da capacidade mnésica do sujeito, que está correlacionada com a inteligência. Assim sendo, um baixo nível intelectual implicará recursos intelectuais mais limitados para enfrentar tarefas não familiares, tais como o interrogatório. Contrariamente, crianças com um quociente de inteligência superior e melhor capacidade mnésica tendem a ser menos sugestionáveis acerca de um acontecimento.

2.2.2 - Inteligência

No que diz respeito às variáveis cognitivas e, em particular à inteligência, têm sido vários os estudos que se debruçaram sobre a relação entre esta variável e a sugestionabilidade do testemunho infantil, utilizando várias medidas de avaliação que incluem os testes estandardizados, testes de inteligência social e testes de fluência verbal (Weiner & Allen, 1999).

Neste âmbito, os resultados das investigações sugerem, de um modo geral, que um potencial intelectual baixo se traduz numa maior sugestionabilidade da criança (Chae & Ceci, 2006; Geddie, Fradin & Beer, 2000; Gudjonsson & Clark, 1986). Todavia, no que se refere à relação entre a inteligência verbal e a sugestionabilidade, nem todos os estudos têm encontrado uma relação estável e têm sido poucos os estudos a avaliar a relação entre a inteligência não verbal e a sugestionabilidade (Chae & Ceci, 2006).

No que concerne à influência da inteligência não verbal, poderemos referir o estudo de Singh e Gudjonsson (1992), no qual avaliaram crianças/adolescentes com idades compreendidas entre os 11 e os 16 anos, verificando que a correlação entre a inteligência não-verbal e a sugestionabilidade não foi significativa. Contrariamente, Chae e Ceci (2005), utilizando o *Korean Educational Development Institute – Wechsler Intelligence Scale for Children* (KEDI-WISC) para avaliar a inteligência, mais especificamente dois dos subtestes verbais (semelhanças e vocabulário) e um dos Subtestes Desempenho (Construção de Blocos) verificaram que a sugestionabilidade se correlacionava com a inteligência não verbal.

Roebbers e Schneider (2001), ao avaliarem a influência da inteligência fluida em crianças de 6, 8 e 10 anos de idade, testemunhas oculares de um acontecimento visualizado em vídeo, sugeriram uma correlação significativa entre a inteligência e a sugestionabilidade nas crianças de 10 anos, mas não para as de 6 e 8 anos.

Costa e Pinho (2010) recorrendo às Matrizes Progressivas Coloridas de Raven para avaliar a inteligência não verbal e ao BTSS para avaliar a sugestionabilidade interrogativa em crianças com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos, sugerem a existência de uma significância estatística, verificando-se que crianças com melhores desempenhos nesta prova são menos sugestionáveis quando comparadas com crianças com desempenhos inferiores.

No que se refere à inteligência verbal, MacConell (1963) apesar de defender, uma correlação negativa entre a sugestionabilidade e o quociente de inteligência, salvaguarda que na maioria dos casos, foram utilizadas provas de memória de papel e lápis, sendo que as correlações com o QI poderão não ser significativas, pois os alunos de um nível socioeconómico mais baixo poderão ter mais dificuldade em lidar com materiais escritos ou manter a sua atenção durante as longas tarefas escritas (MacConell, 1963).

Por sua vez, Crossman (2001), sugeriu que a capacidade da linguagem recetiva em crianças em idade pré-escolar estava relacionada com a sugestibilidade. Também McFarlane,

Powell e Dudgeon (2002) utilizando o subteste de Informação do *Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence-Revised* (WPPSI-R) verificaram uma correlação negativa entre o desempenho de crianças na WPPSI-R e a sua vulnerabilidade às perguntas sugestivas.

No entanto, a correlação implica apenas a força e a direção da relação entre variáveis, e não pode determinar a causa dessa relação. Embora seja possível que um fator cognitivo leve o indivíduo a adotar uma resposta sugestionável, esta é apenas uma interpretação de uma correlação significativa. No entanto, outras interpretações não podem ser rejeitadas, tal como a possibilidade de que a correlação foi causada por uma terceira variável (MacSween, 2007).

Há por exemplo investigadores que sugerem que a sugestionabilidade está relacionada com a capacidade da pessoa para lidar com a incerteza, expectativas e pressão associada ao interrogatório, que depende em parte da capacidade mnésica do sujeito, e que por sua vez está correlacionada com a inteligência. Assim sendo, torna-se pertinente estudar variáveis que ao estarem relacionadas com a inteligência influenciam o grau de sugestionabilidade.

McFarlane, Powell e Dudgeon (2002), baseados em investigações prévias apadrinham a ideia de que o quociente de inteligência e a memória predizem o grau com que uma criança absorve uma série de questões enganosas do tipo sim/não, parecendo lógico concluir que os fatores cognitivos desempenham um papel importante na determinação da compreensão das questões por parte das crianças, na sua capacidade para avaliar a sugestão do entrevistador e na sua confiança em aceitar as suas próprias recordações quando estas entram em conflito com as do entrevistador.

Mesiarik (2008) o qual mostrou que há uma fraca correlação entre o nível intelectual e o padrão de sugestionabilidade, resultado este mediado pelo fator idade, pois em crianças com idade pré escolar a correlação tende a aumentar, enquanto que em crianças com mais de 8 anos de idade a correlação aproxima-se de zero. Deste modo, os resultados inconsistentes sobre a influência da inteligência poderão ser explicados pelas diferentes idades dos

participantes dos estudos realizados, isto é, a relação entre a veracidade do testemunho infantil e a inteligência do entrevistado pode estar dependente da idade do mesmo (Chae & Ceci, 2005). Neste sentido, tal como defendem Cunha, Albuquerque e Freire (2007) são necessários estudos que permitam determinar com precisão de que forma os diversos tipos de inteligência se relacionam com a sugestibilidade, nomeadamente a inteligência fluida e cristalizada, e a inteligência prática e analítica e outros fatores a ela associados.

2.3- Variáveis Psicossociais e Sugestionabilidade

2.3.1- Problemas de Comportamento

O funcionamento comportamental na infância constitui um fator de desenvolvimento chave e um importante preditor do comportamento futuro, estando os problemas de comportamento associados a um risco elevado de dificuldades psicossociais. E no que se refere à sugestibilidade interrogativa, esta parece ser determinada por vários fatores psicossociais (Cunha, Albuquerque & Freire, 2007), como por exemplo, os problemas de comportamento que podem tornar a criança mais ou menos sugestível (Gudjonsson, 1991). Os problemas de comportamento são considerados, de uma forma geral, como comportamentos sociais desajustados, representando déficits ou excedentes comportamentais que prejudicam a interação da criança com os outros e parecem estar associados quer a um baixo desempenho da memória, quer a uma maior sugestibilidade. São influenciados pela genética e pelo ambiente, manifestando-se nas características das crianças (e.g., dimensões do temperamento, atividade, sociabilidade, atenção) (Shaaff, Alexander & Goodman, 2008).

Este tipo de problemática começou a ser estudada na década de 1960 (Achenbach & Edelbrock, 1978), tendo sido identificados dois tipos de problemas de comportamento: os problemas externalizantes e os problemas internalizantes (Achenbach & Rescorla, 2001; Bee,

2003; Cicchetti & Toth, 1991), sendo que ambos se referem a expressões de disfunção (Mesman, Bongers & Koot, 2001). De uma forma geral, os problemas externalizantes caracterizam-se pela dificuldade em regular o próprio comportamento, podendo incluir hiperatividade/impulsividade, perturbação de oposição e agressividade. Nos problemas internalizantes tende a haver um controlo excessivo do comportamento, dando origem a comportamentos de inibição/introversão, isolamento, ansiedade, depressão e tristeza (Achenbach & Edelbrock, 1978; Gresham & Kern, 2004). Estes, como são diagnosticados menos frequentemente devido à dificuldade de identificação por observadores externos, tendem a ser mais persistentes ao longo do tempo do que os problemas externalizantes (Formoso, Gonzáles & Aiken, 2000).

As investigações dedicadas à patologia infantil focaram-se mais nos problemas externalizantes, provavelmente porque pais e professores se apercebem mais facilmente deste tipo de problemas e pelo facto de estes acarretarem dificuldades sociais e académicas mais evidentes (Wenar & Kerig, 2000).

Achenbach, Dumenci e Rescorla (2002), baseados no relato dos pais descobriram que mais de uma em cada cinco crianças apresentavam problemas de comportamento e no que se refere à diferente prevalência dos problemas internalizantes e externalizantes em rapazes e raparigas, existe uma maior tendência para os rapazes terem mais problemas externalizantes do que as raparigas. No entanto, verifica-se uma variabilidade significativa ao longo do tempo na persistência e consequências dos problemas de comportamento.

Tendo em conta os objetivos desta investigação, centraremos a nossa atenção em ambos os problemas externalizantes e internalizantes, uma vez que as características de temperamento, por vezes apresentadas como estilos de comportamento, parecem afetar o testemunho infantil, facto que deu origem a diversas investigações (Chae & Ceci, 2006).

Bartlett (1936, citado por Biederman e colaboradores, 2001) sugeriu uma correlação positiva entre a sugestionabilidade e a extroversão, sendo esta característica preditora de problemas de comportamento. O mesmo tipo de correlação foi encontrado num estudo realizado por Dahms e Jenness (1937, citado por Roach, 1947), que ao estudarem a sugestionabilidade e a extroversão verificaram a existência de uma correlação positiva pronunciada entre ambas as variáveis.

Kagan (citado por Schacter, Kagan & Leichtman, 1995) num estudo com crianças de 4 anos de idade, às quais foi solicitado que realizassem uma série de tarefas puníveis (e.g. atirar uma bola à cara do investigador) e corretas (e.g. despejar água de um copo para outro), verificou que as crianças introvertidas demonstraram mais obediência às solicitações do experimentador, do que as extrovertidas, sugerindo que as crianças inibidas seriam mais facilmente sugestionáveis em virtude de se esforçarem para satisfazer as exigências da figura de autoridade (investigador) ou porque são mais emocionáveis.

Endres, Poggenpohl e Erben (1999) ao realizarem um estudo com crianças entre os 4 e os 7 anos, utilizando o BTSS corroboraram estes resultados, ao verificarem que as crianças tímidas (assim avaliadas pelas mães) se deixavam sugestionar mais facilmente por questões do tipo sim/não.

Outros estudos realizados por Crossman (2001) e Young, Powell e Dudgeon (2003) não encontraram uma relação significativa entre a sugestionabilidade e a introversão. Esta inconsistência de resultados pode ser explicada pelas diferenças do contexto da entrevista, pelo formato da entrevista e pela influência da variável idade (Chae & Ceci, 2006).

Relativamente à avaliação dos problemas de comportamento, vários questionários têm sido utilizados, tais como o *Rutter Children Behavior Questionnaire* (Rutter, 1967) e o *Child Behavior Checklist* (CBCL) (Achenbach & Edelbrock, 1983), os quais avaliam os problemas de comportamento da criança na perspetiva dos pais e professores. O facto de se avaliar a

percepção de diferentes informadores, criança, pais e professores, permite um maior rigor de resultados (Choudhury, Pimentel & Kendall, 2003).

Mais tarde, em 1997 Goodman criou o *Strengths and Difficulties Questionnaire* (SDQ) ou Questionário de Capacidades e Dificuldades, com o objetivo de avaliar comportamentos sociais adaptados (capacidades) e inadaptados (dificuldades) em crianças e adolescentes com idades compreendidas entre os 4 aos 16 anos.

O SDQ-For já foi também validado para a idade pré-escolar, não se encontrando diferenças em função do sexo, tendo-se observado diferenças significativas entre crianças mais novas e mais velhas, com as crianças mais velhas a apresentarem mais comportamentos prossociais e menos problemas de comportamento e hiperatividade (Marzocchi, Capron, Pietro, Tauleria, Duyme, Frigerio, Gaspar Hamilton, Pithon, Simões & Thérond, 2004). Ainda no que respeita à avaliação dos problemas de comportamento, importa referir que os estudos realizados por Achenbach e Rescorla (2007) apontam para que os professores sejam considerados melhores informantes do que os pais na deteção de problemas de atenção e problemas externalizantes. Isto pode estar relacionado com o facto de passarem mais tempo durante o dia com as crianças e terem uma perspetiva única das mesmas, inseridas num grupo e num determinado contexto de desenvolvimento. Além disso, observam as crianças dentro e fora do contexto de sala de aula (Wingenfeld, Lachar, Gruber & Kline, 1998). Por outro lado, a forma como as crianças apresentam os problemas de comportamento variam consoante o contexto, seja escolar ou familiar, pois o seu comportamento pode diferir de um para outro contexto.

Não obstante, a perspetiva dos pais e professores relativamente aos problemas de comportamento pode ser diferente, a qual poderá ser afetada pelas características da criança (sexo, idade, estatuto socioeconómico) (Kazdin & Kagan, 1994; Lucia & Breslau, 2006). Todavia, verifica-se uma maior correspondência entre a informação dada pelos pais e

professores no que se refere aos problemas de comportamento externalizantes, comparativamente aos problemas internalizantes (Stranger & Lewis, 1993). Facto que não é surpreendente uma vez que os problemas de comportamento externalizantes são facilmente observáveis ao contrário dos internalizantes (Wingenfeld, Lachar, Gruber & Kline, 1998).

Um dado curioso revelado por um estudo realizado com crianças com idades entre os três e os sete anos, é que os pais relatam problemas de comportamento mais frequentemente do que os professores (Winterbottom, Smith, Hind & Haggard, 2008).

A discordância informante entre pais e professores é comum utilizando escalas de avaliação de problemas de comportamento na população em idade escolar, no entanto, muito pouco se sabe sobre este fenómeno em crianças em idade pré escolar (Graves, Blake & Kim, 2012). Por último, mas não menos importante, é o facto de a maior parte das investigações encontrar uma relação entre os problemas de comportamento e as dificuldades de rendimento escolar (Hinshaw, 1992), o abuso de substâncias (King, Iacono & McGue, 2004) e a baixa escolaridade (McLeod & Kaiser, 2004); sentindo-se a necessidade de realizar estudos que estabeleçam uma relação entre estes e o grau de sugestionabilidade interrogativa, estudo para o qual esta investigação pretende contribuir.

3- Avaliação da Sugestionabilidade

3.1 - Instrumentos de Avaliação da Sugestionabilidade Interrogativa

Os primeiros testes de sugestionabilidade surgiram na viragem do século XIX quando emergiu o interesse pelo estudo das diferenças individuais. Estes eram inicialmente limitados à influência da sugestão no sistema sensorial (visual, olfativo, tátil, etc.) (Gudjonsson, 2003). Atualmente, a avaliação da sugestionabilidade recorre a testes padronizados, ou entrevistas que incluem perguntas sugestivas. Contudo, este procedimento deve ser utilizado com precaução pois mesmo testemunhas muito sugestionáveis podem ser resistentes a algumas questões enganadoras ao detetarem a impossibilidade dos factos sugeridos (Loftus, 1979).

De um modo geral, a maior parte das avaliações da sugestionabilidade envolve três procedimentos: os sujeitos são expostos a uma história, imagem ou acontecimento seguidos de informação sugestionável (Shuster, 1993). Perspetivando a necessidade de avaliar os fatores que estariam na origem da sugestionabilidade, Stern (1910) realizou duas experiências com crianças entre os 7 e os 14 anos de idade, concluindo que a sugestionabilidade refletia fatores internos (autosugestão) e fatores externos (obediência a outros sujeitos). No primeiro paradigma, Stern mostrava aos sujeitos uma imagem e pedia-lhes que a observassem durante um certo período de tempo. Posteriormente solicitava-lhes que relatassem o que viram, sendo de seguida formuladas perguntas diretas e perguntas sugestivas, tendo chegado à conclusão que as crianças mais novas eram mais sugestionáveis. No segundo paradigma, colocava os sujeitos numa situação de mímica semelhante à vida real, tendo concluído que quando são colocadas questões repetidas sobre um mesmo acontecimento as respostas dadas pelos sujeitos são mais lembradas do que o acontecimento em si mesmo; salientou a força que as perguntas possuem na determinação das respostas, sugerindo que algumas crianças

respondem porque vêem as perguntas como imperativas. Finalmente acreditava que as crianças eram particularmente sugestionáveis num determinado momento da sua vida quando fundem ficção e realidade (Ceci & Bruck, 1993). Este estudo assumiu-se como inovador pois os estímulos utilizados eram semelhantes a situações do quotidiano (Davies, Fin & Baxter, 1986).

Em 1971 surge o Teste de Sugestionabilidade de Burger (1971) constituído por um conjunto de 30 slides que eram apresentados ao indivíduo durante meio segundo cada. Posteriormente, eram colocadas seis questões, das quais três eram sugestivas, sendo que o número de respostas erradas traduzia o grau de sugestionabilidade. Apesar da sua elevada fiabilidade (mais de 0.90), o teste não tem sido muito utilizado pois a prática forense exige aplicação individual, enquanto que o teste foi padronizado como um teste de grupo (Endres, 1997). Neste mesmo ano, surge o contributo de Bottenberg e Wehner (1971), através da utilização de um cartão do Teste de Aperceção Temática de Murray (1943) como um estímulo teste, que era apresentado aos indivíduos durante 20 segundos. Posteriormente eram lidas 20 afirmações (frases indicativas, não questões) referentes a uma imagem e os sujeitos tinham de decidir se as afirmações eram verdadeiras, sendo o grau de sugestionabilidade a soma das respostas afirmativas. Contudo, constatou-se que metade destas frases eram altamente sugestionáveis, colocando em causa a sua fiabilidade.

Numa outra investigação, Zimmermann (1979) desenvolveu duas versões de um outro Teste de Sugestionabilidade (SET-S) para crianças entre os 9 e os 10 e os 12 e os 16 anos de idade. O teste estímulo compreendia quatro imagens retiradas de um teste de atitudes sociais, as quais eram visualizadas durante 30 segundos, sendo posteriormente colocadas várias perguntas sugestivas referentes aos detalhes dessas imagens, sendo o grau de sugestionabilidade o número total de respostas erradas. Concluiu que existia uma correlação positiva entre os resultados da escala aplicada aos professores e às crianças e encontrou

correlações moderadas ao nível da extroversão, neuroticismo, desonestidade e propensão à fantasia.

Contudo, Gudjonsson (1984) utilizou uma história e não uma imagem, e as perguntas sobre a história incluíam perguntas sugestivas verdadeiras (Endres, 1997). Assim, criou duas versões paralelas das Escalas de Sugestionabilidade de Gudjonsson designadas por GSS-1 e GSS-2, que diferem apenas no conteúdo semântico do material apresentado. A escala de Gudjonsson (GSS-1) é aplicável no contexto legal, utilizando um parágrafo que descreve um roubo fictício, o qual é lido ao sujeito. Depois, é solicitado ao mesmo que o recontar e são feitas 20 questões, 15 das quais sugestionáveis. Posteriormente, é dito ao sujeito que cometeu uma série de erros mesmo que ele não os tenha cometido e por isso é necessário tornar a perguntar, enquanto que a escala 2 (GSS-2) inclui uma história que não contém informação criminal (um casal socorre um rapaz de um acidente de bicicleta) (Gudjonsson, 2003). As escalas avaliam as duas formas de sugestionabilidade: vulnerabilidade a questões enganosas (*Yield*) e vulnerabilidade ao *feedback* negativo (*Shift*) (Polczyk et al., 2004). Apesar de ser um instrumento validado, o seu desempenho é sujeito a artefactos, não permitindo uma verdadeira avaliação da sugestionabilidade no caso de os acontecimentos serem reais (Willner, 2008) e foi desenvolvido originalmente apenas para adultos.

No final dos anos 90, surge um instrumento similar designado por *Bonn Test of Statement Suggestibility* (BTSS), um instrumento padronizado que permite avaliar as diferenças individuais no grau de sugestionabilidade interrogativa em crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 10 anos de idade. A história de estímulo compreende uma parte verbal (história) e visual (desenhos) e, assim, evita a restrição a apenas um canal sensorial (Endres & Scholz, 1996). Neste teste, as crianças observam quatro desenhos, cuja história é contada pelo administrador, seguido de um momento de evocação livre. Posteriormente é aplicado um teste de inteligência não verbal e em seguida é feito um

conjunto de perguntas sugestivas e não sugestivas sobre a história contada (Roma, Sbatello, Verrastro & Ferracuti, 2011). Num estudo de comparação entre o GSS2 e o BTSS, Roma, Sbatello, Verrastro e Ferracuti (2011) concluíram que apesar de as duas escalas medirem variáveis análogas, o BTSS parece mais adequado para avaliar a sugestibilidade. Para além disso, possui algumas características que faltavam à maioria dos testes de avaliação acima mencionados: é um teste especificamente adaptado para crianças; foi construído e padronizado como um teste individual; e a história de estímulo a que as perguntas se referem compreende uma forma verbal, bem como informações visuais evitando, assim, a restrição apenas a um canal sensorial (Endres, 1997).

Em 2001, foi criado um instrumento baseado na Escala de Sugestionabilidade de Gudjonsson e designado por *Video Suggestibility Scale for Children* (VSSC), com a diferença de que as histórias passaram a ser apresentadas através de vídeo em vez de oralmente e estava adaptado a crianças em idade pré-escolar. O vídeo foi utilizado para contar uma história semelhante a um caso que a criança pudesse realmente experienciar. As perguntas foram administradas em intervalos de um dia a uma semana, de forma a avaliar mais concretamente a recuperação da memória. Não obstante, era fornecido duas vezes algum *feedback* negativo (Scullin, Kanaya & Ceci, 2002). Os resultados revelaram que as crianças tendem a responder afirmativamente a questões sugestíveis e a alterar as suas respostas perante um *feedback* negativo (Scullin & Ceci, 2001). Apesar dos seus potenciais benefícios a escala é limitada no seu objetivo de prever a precisão das recordações das crianças, pois a sugestibilidade é um conceito que inclui influências cognitivas, sociais e motivacionais (McFarlane & Powell, 2002).

Bright-Paul e Jarrold (2009) realizaram um estudo que avaliou o impacto dos atrasos de tempo impostos entre os três estádios do paradigma da informação enganosa e propõem um novo meio de fazer previsões sobre a magnitude do efeito sugestibilidade, com base

na relação de dois destes intervalos. Um conjunto de resultados mostra que o aumento do intervalo entre o acontecimento e a falta de informação agrava a probabilidade de sugestionabilidade.

Em contraste, um outro conjunto de resultados demonstrou que a sugestionabilidade pode, de facto, aumentar quando a informação enganosa é introduzida temporalmente mais próxima do acontecimento e longe do teste de memória. A extensão da sugestão é dependente da durabilidade do acontecimento e dos traços de desinformação, isto é, quanto mais cedo é apresentada a informação enganosa, mais pronunciada é a sugestionabilidade (Brainerd & Reyna, 2002).

PARTE II - Metodologia

Uma investigação consiste num processo sistemático de construção do conhecimento, tendo como objetivo principal produzir novos conhecimentos e/ou corroborar ou refutar algum conhecimento já existente (Bravo, 2001). Por conseguinte, a presente parte desta dissertação destina-se a apresentar e justificar as nossas opções metodológicas de forma a responder aos objetivos propostos. Deste modo, será apresentada a explicitação dos objetivos e hipóteses, para além de uma descrição dos procedimentos de definição e estratificação da amostra, a forma de operacionalização das variáveis, a apresentação dos instrumentos e procedimentos utilizados.

1- Objetivos e Hipóteses

A presente investigação foi orientada pelos seguintes objetivos: (i) obter informação normativa do desempenho de crianças portuguesas dos quatro aos nove anos num instrumento de avaliação da sugestionabilidade interrogativa específico para crianças: *The Bonn Test Statement of Suggestibility (BTSS)*; (ii) avaliar em que medida as variáveis “sexo”, “idade”, “inteligência (não verbal)”, “desempenho mnésico”, e “problemas de comportamento externalizantes e internalizantes”, se correlacionam com a sugestionabilidade interrogativa;

Considerando os objetivos supracitados, estabeleceram-se as hipóteses de investigação seguintes (H):

H 1. Crianças mais novas são significativamente mais sugestionáveis (sugestionabilidade total do BTSS) do que as mais velhas;

H 2. Existe uma correlação negativa e estatisticamente significativa entre a inteligência não verbal (resultados brutos das Matrizes Progressivas Coloridas: Forma Paralela) na subamostra de crianças com 4 anos de idade e a sugestionabilidade interrogativa (sugestionabilidade total do BTSS);

H 3. Existe uma correlação negativa e estatisticamente significativa entre a inteligência não verbal (resultados padronizados das Matrizes Progressivas Coloridas: Forma Paralela) nas crianças com 5, 6, 7, 8 e 9 anos de idade e a sugestionabilidade interrogativa (sugestionabilidade total do BTSS);

H 4. Existe uma correlação negativa entre a memória (tarefa de evocação imediata da história incluída no BTSS) e a sugestionabilidade interrogativa (sugestionabilidade total do BTSS);

H 5. Existe uma correlação negativa entre a memória (Total de Aprendizagem do teste Lista de Palavras) e a sugestionabilidade interrogativa (sugestionabilidade total do BTSS);

H 6. Existe uma correlação negativa entre a memória (Reconhecimento Diferido do teste Lista de Aprendizagem) e a sugestionabilidade interrogativa (sugestionabilidade total do BTSS);

H 7. Existe uma correlação positiva entre a dimensão problemas de comportamento externalizantes avaliados pelas escalas Problemas de Comportamento e Hiperatividade (versão pais) e a sugestionabilidade interrogativa (sugestionabilidade total do BTSS);

H 8. Existe uma correlação positiva entre a dimensão problemas de comportamento externalizantes avaliados pelas escalas Problemas de Comportamento e Hiperatividade do SDQ (versão professores) correlacionam-se positivamente com a sugestionabilidade interrogativa (sugestionabilidade total do BTSS);

H 9. Existe uma correlação positiva entre a dimensão problemas de comportamento internalizantes avaliados pela escala Sintomas Emocionais e Problemas de relacionamento

com os colegas do SDQ (versão pais) e a sugestionabilidade interrogativa (sugestionabilidade total do BTSS);

H 10. Existe uma correlação positiva entre a dimensão problemas de comportamento internalizantes avaliados pela escala Sintomas Emocionais e Problemas de relacionamento com os colegas do SDQ (versão professores) e a sugestionabilidade interrogativa (sugestionabilidade total do BTSS);

2 – Caracterização da Amostra

A amostra é composta por 600 crianças (N = 600) com idades compreendidas entre os quatro e os nove anos, de ambos os sexos (50% do sexo feminino e 50% do sexo masculino) que frequentam infantários, escolas pré-primárias e escolas de 1º ciclo de ensino básico públicas e privadas, nos Distritos do Porto, Aveiro e Braga, sendo 84% das crianças residentes no litoral e 16% no interior.

A estratificação da amostra baseou-se nos dados nacionais mais recentes do Instituto Nacional de Estatística (INE). Consideraram-se os três níveis do ordenamento do território e do desenvolvimento urbano (INE, 2011): áreas Predominantemente Urbanas (APU), áreas Moderadamente Urbanas (AMU), e áreas Predominantemente Rurais (APR) de 2011, uma vez que o apuramento da população por freguesia é realizada em anos de Censos, apenas de 10 em 10 anos, sendo o último ano realizado o de 2011. O Quadro1 indica o número de elementos da amostra e respetivas percentagens por cada tipo de área.

Quadro 1

Caracterização da amostra (N = 600) segundo o sexo e zona de residência (fonte: INE, 2011)

N	%	Sexo		Zona de residência
		Feminino	Masculino	
360	60	180	180	APU Litoral

Quadro 1 (cont.)
Caracterização da amostra (N = 600) segundo o sexo e zona de residência

N	%	Sexo		Zona de residência
		Feminino	Masculino	
60	10	30	30	APR Litoral
60	10	30	30	APU Interior
12	2	66	66	APR Interior
84	14	42	42	AMU Litoral
24	4	12	12	AMU Interior
600	100	300	300	

Segundo o INE (2011) as APU – áreas predominantemente urbanas – integram as freguesias nas seguintes situações: freguesias urbanas que possuam uma densidade populacional superior a 500 habitantes/Km² ou que integrem um lugar com população residente superior ou igual a 5000 habitantes; freguesias semiurbanas contíguas às freguesias urbanas, incluídas na área urbana segundo orientações e critérios de funcionalidade e planeamento, que possuam densidade populacional superior a 100 habitantes/Km² e inferior ou igual a 500 habitantes/Km², ou que integrem um lugar com população residente superior ou igual a 2000 habitantes e inferior a 5000 habitantes, e freguesias que só por si revestem a natureza de predominantemente urbanas de acordo com orientações e critérios de funcionalidade e planeamento; Freguesias sedes de concelho com população residente superior a 5000 habitantes. As AMU – áreas mediamente urbanas - integram as freguesias semiurbanas e as freguesias sedes de concelho, não incluídas na área predominantemente. As APR – áreas predominantemente rurais – integram as restantes freguesias.

3 – Operacionalização das Variáveis

Tendo em conta os objetivos que se pretende atingir e as hipóteses estabelecidos, distinguimos dois tipos de variáveis: a variável dependente que consiste no grau de

sugestionabilidade interrogativa e as variáveis independentes: sexo, idade, inteligência (não verbal), desempenho mnésico, problemas de comportamento externalizantes e internalizantes. Pretende-se assim conhecer qual o efeito que as variáveis independentes sociodemográficas, cognitivas e psicossociais supracitadas possuem na sugestionabilidade interrogativa (variável dependente).

Sugestionabilidade interrogativa: esta variável foi operacionalizada considerando a pontuação obtida no resultado sugestionabilidade total do BTSS;

Sexo: esta variável foi operacionalizada em feminino e masculino;

Idade: esta variável foi operacionalizada a partir da data de nascimento da criança, tendo sido considerado o número de anos completos à data de recolha dos dados, variando entre os 4 e os 9 anos de idade;

Inteligência (não verbal): definida a partir dos resultados totais padronizados das Matrizes Progressivas de Raven (forma paralela) para as crianças entre os 5 e os 9 anos, e a partir dos resultados brutos, para as crianças com 4 anos, uma vez que não existem dados normativos para esta idade;

Desempenho mnésico: foi operacionalizado (i) a partir da evocação imediata da história incluída no BTSS, (ii) bem como do total de respostas corretas obtido nos quatro ensaios da prova de evocação livre imediata do teste Aprendizagem de Lista de Palavras e (iii) a partir do Reconhecimento Diferido do teste Aprendizagem de Lista de Palavras.

Problemas de comportamento externalizantes: operacionalizados pelo somatório dos resultados obtidos nas subescalas Problemas de Comportamento, e Hiperatividade do SDQ, da versão para pais e da versão para professores;

Problemas de comportamento internalizantes: operacionalizados pelo somatório dos resultados obtidos nas subescalas dos Sintomas Emocionais e Problemas de Relacionamento com os colegas do SDQ, da versão para pais e da versão para professores;

4 – Instrumentos

4.1 - The Bonn Test of Statement Suggestibility (BTSS)

O *Bonn Test of Statement Suggestibility* (BTSS; Endres, 1997; adaptação e validação de Costa, 2008) é um instrumento de administração individual, o qual pode ser aplicado a crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 10 anos (Candel, Merckelbach, Loyen & Reyskens, 2005; Endres, 1997; Finnila et al., 2003).

Para avaliar a sugestionabilidade interrogativa, Endres (1997) desenvolveu duas versões do BTSS tendo sido a versão alemã traduzida e validada para holandês (Candel, Merckelbach, & Muris, 2000). Em Portugal, Costa e Pinho (2008), num estudo com 145 crianças com oito e nove anos de idade, encontraram uma boa consistência interna e uma boa estabilidade temporal do BTSS. Este instrumento tem sido utilizado na análise da influência das diferenças individuais no grau de sugestionabilidade de crianças e também em estudos que se propõem compreender o impacto dos fatores contextuais e do grau de pressão interpessoal das entrevistas (Costa, Pinho, & Veloso, 2010; Finnila, Mahlberg, Santtila, Sandnabba, & Niemi, 2003).

Inicialmente, é explicado às crianças que lhes vai ser contada uma história a qual será acompanhada de figuras que surgem no momento adequado. No final, é-lhes pedido que contem a história, seguindo-se um intervalo de cerca de quinze minutos ocupado com outras tarefas não interferentes e, por último, são colocadas as trinta e uma questões sobre a história. A história desta versão apresenta o seguinte conteúdo: uma criança recebe um pato de corda no seu aniversário e num fim de semana em que é acompanhada pelos seus pais, ausenta-se de casa, emprestando o pato a outra criança, a sua melhor amiga; esta parte a corda do pato ao tentar rodá-la com mais força, apesar de ter sido alertada para o facto de não o poder fazer;

entretanto pede ajuda ao seu pai e este consegue reparar o pato. O sexo da personagem da história corresponde ao sexo da criança entrevistada (Endres, 1997).

O questionário desta prova divide-se em cinquenta unidades de cotação e trinta e uma questões definidas de acordo com quatro classes: distrativas, sim/não, alternativas e repetidas. As questões distrativas não são contempladas na análise dos resultados, uma vez que servem, apenas (questões 1, 2, 15, 22, e 31), para que as crianças acreditem tratar-se de um teste de memória relativo à história apresentada. As questões sim/não apresentam factos erróneos podendo sugerir uma resposta afirmativa, quando na verdade a resposta correta é negativa. As questões alternativas apresentam duas possibilidades de resposta, ambas erradas enquanto as questões repetidas, tal como o próprio nome indica, consistem na repetição de perguntas anteriormente formuladas (sim/não ou alternativas), mas a sua formulação inclui elementos que levam a sugerir que a resposta dada anteriormente estava errada.

Este instrumento permite avaliar a memória (evocação imediata da história cujo resultado máximo são cinquenta pontos) e a sugestionabilidade total (resultado que varia entre zero e vinte e seis pontos). São ainda consideradas as pontuações nos componentes “Alternativas” (questões 4, 6, 7, 13, 14, 17, 20 e 26); e “Sim/Não” (questões 3, 8, 9, 11, 16, 19, 24, 27, 29 e 30) que compõem a subescala *Yield*, cujo resultado varia entre zero e dezassete pontos e as questões “Repetidas” (questões 5, 10, 12, 18, 21, 23, 25 e 28) que compõem a subescala *Shift* cuja pontuação varia entre zero e oito pontos. Os cinco itens que não saturam em nenhum dos componentes são incluídos no cálculo da sugestionabilidade total, dado serem considerados relevantes para avaliar a sugestionabilidade interrogativa em crianças (Costa, 2008). Se bem que seja possível calcular vários resultados, no presente estudo, atende-se, apenas, à sugestionabilidade total e à evocação imediata da história.

4.2 – Matrizes Coloridas Progressivas de Raven: Forma Paralela

O teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven: Forma Paralela (CPM-P; aferição portuguesa de Simões, 2000) é constituído por três séries (A, AB e B) sendo a tarefa da criança seleccionar uma resposta, entre várias opções fornecidas, de modo a completar a sequência lógica dos padrões apresentados.

As CPM-P avaliam a capacidade de dedução de relações, sendo considerada como uma das principais componentes da inteligência geral e do fator “g” e destina-se a crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 12 anos (Raven, Raven & Court, 2009). Esta prova é constituída por 36 itens, divididos em 3 séries de 12, identificadas como: A, AB e B. A adaptação portuguesa fornece dados normativos para crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 12 anos e adultos (+65 anos) com pouca escolaridade.

Neste estudo empregou-se o resultado referente à pontuação total obtida, considerando-se, para a subamostra dos quatro anos, apenas os resultados brutos, uma vez que não existem resultados normativos para esta faixa etária e, para a restante parte da amostra, ou seja, as crianças entre os 5 e os 9 anos, os resultados padronizados traduzidos em percentis.

4.3 – Aprendizagem de Lista de Palavras

A Bateria de Avaliação Neuropsicológica de Coimbra (BANC) é uma bateria de testes neuropsicológicos, simultaneamente abrangente e compreensiva, destinada à avaliação de importantes funções neurocognitivas (memória, atenção, funções executivas, orientação, motricidade e lateralidade) em crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 15 anos de idade. A prova que utilizamos é uma das provas de memória designada de Aprendizagem de Lista de Palavras e que avalia a capacidade de aprendizagem, retenção, evocação e

reconhecimento de material auditivo-verbal. Nesta prova é apresentada a lista de aprendizagem: 15 palavras agrupadas em três categorias: frutos, partes do corpo e utensílios durante quatro ensaios, com evocação livre imediata após cada um dos ensaios; segue-se uma apresentação da lista de interferência e a prova de evocação livre imediata desta lista (Albuquerque, Simões & Martins, 2011).

Posteriormente, segue-se a evocação diferida da lista de aprendizagem (1º ensaio de evocação livre diferida da lista de aprendizagem), havendo lugar a um 2º ensaio de evocação livre diferida da lista de aprendizagem e um ensaio de reconhecimento diferido dessa mesma lista:

- (1) ensaio da lista de aprendizagem (4 ensaios, com evocação livre imediata após cada um dos ensaios); (2) ensaio da lista de interferência (apresentação da lista de interferência, com prova de evocação livre imediata); (3) 1º ensaio de evocação livre diferida da lista de aprendizagem; (4) 2º ensaio de evocação livre diferida da lista de aprendizagem; (5) ensaio de reconhecimento diferido da lista de aprendizagem. Cada palavra corretamente evocada em cada um dos ensaios é cotada com 1 ponto, sendo que as presenças e repetições de palavras corretas em cada ensaio não recebem pontos adicionais.

Entre os indicadores que é possível apurar através deste teste, privilegiámos os relativos à capacidade de aprendizagem, retenção, evocação, nomeadamente os resultados obtidos nos quatro ensaios da lista de aprendizagem (Total de Aprendizagem, ou seja, o número de palavras corretamente evocadas nos 4 primeiros ensaios de aprendizagem) e o Reconhecimento Diferido da Lista de Aprendizagem (número de palavras corretamente reconhecidas da lista de reconhecimento diferido).

4.4 – SDQ (versão para pais e professores)

O Questionário de Forças e Dificuldades (SDQ; Goodman, 1994; tradução portuguesa de Loureiro, Fonseca, & Gaspar, 2007) é um questionário comportamental de despistagem, com o objetivo de avaliar o ajustamento psicológico de crianças e adolescentes dos 3 aos 16 anos, com ênfase não só na psicopatologia (avaliação de problemas de comportamento internalizantes e externalizantes), mas também no comportamento prossocial. O questionário é composto por 25 itens distribuídos por cinco dimensões com 5 itens cada: sintomas emocionais (3, 8, 13, 16 e 24), problemas de comportamento (5, 7, 12, 18 e 22), hiperatividade (2, 10, 15, 21 e 25), problemas de relacionamento com os colegas (6, 11, 14, 19 e 23) e comportamento prossocial (1, 4, 9, 17 e 20). Cada item tem três possibilidades de resposta, designadamente: “não é verdade”, “é um pouco verdade” e “é muito verdade”. Os valores atribuídos a cada um dos itens estão estandardizados de 0 (não é verdade) a 2 (é muito verdade) para todos os itens à exceção dos itens 7, 11, 14, 21 e 25, em que o sentido de resposta é o inverso de 0 (é muito verdade) e 1 (é um pouco verdade) a 2 (não é verdade).

Os resultados de cada escala são obtidos pelo somatório dos valores dos cinco itens dessa escala e o resultado do Total das Dificuldades corresponde à soma dos valores das seguintes escalas: Sintomas Emocionais, Problemas de Comportamento, Hiperactividade e Problemas de relacionamento com os colegas. Estes são interpretados como normais, limítrofes e anormais, tendo por base os valores padronizados.

O SDQ existe na versão para pais, professores e auto-resposta, sendo os dois primeiros utilizados nesta investigação.

O Suplemento de Impacto (a segunda parte do questionário) é dirigido aos pais e professores (Goodman, 1997) sendo constituído por cinco questões com vista à recolha de informação adicional sobre: a cronicidade do problema, *distresse* causado por este,

ajustamento social da criança e sobrecarga que esse problema acarreta para as outras pessoas. Nesta investigação a escala de impacto não foi utilizada por reconhecer-se que se tratam de dados que interessam mais a estudos epidemiológicos ou com populações de risco.

Uma vez que uma das nossas variáveis são os problemas de comportamento, optou-se por considerar apenas as dimensões: Problemas de Comportamento, Hiperatividade e Problemas de relacionamento com os colegas como sendo os problemas externalizantes e a dimensão Sintomas Emocionais como sendo os problemas internalizantes de ambas as versões, pais e professores.

5 – Procedimentos

A recolha de dados para uma investigação desta natureza requer uma sequência de fases, que passam pelo pedido de autorizações necessárias (cf Anexos A e B), definição e estratificação da amostra, seleção de sujeitos, até se chegar à recolha propriamente dita.

Assim, num primeiro momento, foram solicitadas as autorizações a instituições escolares que se encontrassem localizadas nas áreas previamente selecionadas para o estudo, de acordo com os três níveis de ordenamento do território e desenvolvimento urbano (INE, 2011). A seleção destas e das crianças da amostra foi efetuada através de um procedimento de amostragem aleatória estratificada (Drew & Hardman, 1985), pois pretende respeitar as percentagens dos sujeitos para cada subgrupo considerado, tendo em conta os dados estatísticos do INE de 2011, seguida da escolha aleatória dos sujeitos que constituem os subgrupos. Algumas instituições foram excluídas em virtude de não apresentarem o número de crianças necessário, tendo colaborado doze instituições no processo de recolha da amostra.

No que se refere às variáveis idade e sexo, optou-se por um procedimento de amostragem estratificada em seis faixas etárias (4, 5, 6, 7, 8 e 9 anos) em proporções idênticas, sendo 50% do sexo feminino e 50% do sexo masculino.

Após o consentimento dos diretores de cada instituição, por escrito ou por telefone, realizou-se um primeiro contato presencial de forma a explicar aos professores/educadores os procedimentos do estudo. Posteriormente foram solicitadas as autorizações aos pais das crianças de forma a que estas pudessem integrar a amostra. Os critérios de inclusão compreenderam crianças sem historial de necessidades educativas especiais. Em todas as instituições, o professor/educador recorria à listagem das crianças da sala e seleccionava as que preenchiam os critérios de inclusão na amostra.

No contacto com a criança, foram recolhidos alguns dados sociodemográficos, tais como o primeiro nome e data de nascimento. De seguida, foi aplicado à criança o BTSS (Endres, 1997; adaptação e validação de Costa, 2008), tendo sido administrado durante o intervalo de 15 minutos o teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven – Forma Paralela (CPM-P; aferição portuguesa de Simões, 2000) para avaliar a inteligência não verbal das crianças, sendo o restante tempo preenchido com atividades lúdicas. Posteriormente, iniciou-se a colocação das trinta e uma questões acerca da história do BTSS e por último, foi administrado o Teste de Aprendizagem de Lista de Palavras (Bateria de Avaliação Neuropsicológica de Coimbra).

No final foi entregue às crianças o Questionário de Forças e Dificuldades (SDQ; Goodman, 1997; tradução portuguesa de Loureiro, Fonseca & Gaspar, 2007), versão para pais com a instrução que o deveriam entregar aos pais e devolver ao professor(a)/educador(a) devidamente preenchido. Aos(as) professores(as) foi entregue o mesmo questionário (versão para professores) o qual entregavam preenchido na(s) semana(s) seguinte(s).

Uma das dificuldades encontradas na recolha de dados prendeu-se com o número de questionários recolhidos, de ambas as versões, dos pais e professores. Outra das dificuldades, prendeu-se com a própria aplicação dos instrumentos de avaliação às crianças, uma vez que alguns professores não queriam que estas se ausentassem da sala em período de aulas, facto que implicou várias deslocações à mesma instituição.

PARTE III – Resultados

Neste capítulo apresentam-se os resultados obtidos, tratados através do programa *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS, versão 20.0; IMB, New York, USA).

Numa primeira fase, procedeu-se à inserção dos dados e tratamento prévio dos mesmos, tendo sido realizada a inspeção cuidadosa dos resultados incompletos (*missings*). Os valores omissos foram substituídos pela média dos casos válidos das variáveis (Tabachnick & Fidell, 1996). Posteriormente, foram calculadas as estatísticas descritivas (média, desvio-padrão, valores mínimo e máximo) e fez-se o estudo da forma das distribuições através da assimetria e curtose.

No que concerne à estatística inferencial, o estudo prévio da normalidade das variáveis foi feito através do Teste de Kolmogorov-Smirnov, da assimetria e achatamento. Recorreu-se à estatística paramétrica quando não se encontravam violados os pressupostos da normalidade. Contudo, em algumas situações, tal como defende Kline (1988 como citado em Marôco, 2011), consideram-se robustos os resultados para valores absolutos de assimetria (Sk) inferiores a 3 e valores absolutos de achatamento (Ku) inferiores a 7-10.

Calcularam-se os coeficientes de consistência interna para o estudo da fidelidade do BTSS utilizando o coeficiente alfa de Cronbach e Spearman-Brown, e para o estudo da validade recorreu-se à análise de componentes principais (com rotação *varimax*). Para o estudo do SDQ adotou-se o mesmo procedimento.

As análises das diferenças de médias entre sexos no que se refere à sugestibilidade foram efetuadas com recurso ao teste *t-student* para amostras independentes, e à análise da variância (ANOVA) no caso das diferenças de idade. Recorreu-se também a procedimentos de comparações múltiplas tendo sido calculado o Teste de Diferenças Honestamente

Significativas de Tukey (HSD), para se identificar onde se encontravam as diferenças entre as várias médias (Pereira, 2008).

Para testar a correlação entre as variáveis em estudo, utilizou-se o coeficiente de correlação de Pearson (r).

Por último, e com o intuito de disponibilizar dados normativos para o BTSS, procedeu-se à transformação dos resultados brutos em percentis.

Segue-se a apresentação dos resultados de quatro estudos. No estudo I, com o intuito de averiguar as características psicométricas do BTSS, efetuou-se a análise da fidelidade e validade do instrumento. No estudo II procurou-se apurar a existência de diferenças de médias de desempenho no BTSS em função do sexo das crianças. No estudo III efetuou-se a análise da fidelidade e validade do SDQ, versão para pais e versão para educadores/professores. Por último, no estudo IV realizou-se o teste das hipóteses orientadoras do presente estudo. As normas para o BTSS encontram-se a seguir ao estudo IV.

1. Estudo I – Características psicométricas do BTSS

1.1 – Análise da Fidelidade

Consistência interna

No que se refere à consistência interna do BTSS, obteve-se um valor de alfa de Cronbach de .563 e um valor de alfa estandardizado de .583.

Coefficiente de bipartição

Uma vez que estes resultados foram pouco satisfatórios¹ recorreu-se ao cálculo do coeficiente de Spearman-Brown obtendo-se um valor de .635 para a escala total. De modo

¹ No sentido de avaliar o índice de consistência interna, recorreremos aos valores estipulados por Pestana e Gageiro (2003), os quais consideram que a consistência interna é inadmissível quando o alfa é inferior a .60,

geral, um instrumento ou teste é classificado como tendo fiabilidade apropriada quando o alfa é de pelo menos .70 (Nunnally, 1978). Contudo, há situações, nomeadamente em certas áreas das ciências sociais, em que um valor de alfa de .60 pode ser considerado aceitável. Todavia, tal obriga a que os resultados obtidos com esse instrumento sejam interpretados com precaução e se tenha em conta o contexto em que se procedeu ao cálculo deste índice (DeVellis, 1991).

No Quadro 2 apresentam-se os valores dos coeficientes de correlação (Spearman-Brown e alfa de Cronbach) para os desempenhos obtidos no BTSS considerando os vários grupos etários.

Quadro 2

Coefficientes de Spearman-Brown e alfa de Cronbach no BTSS para cada grupo etário (4, 5, 6, 7, 8 e 9 anos)

Idade	4	5	6	7	8	9
N	100	100	100	100	100	100
Spearman-Brown	.355	.632	.527	.698	.629	.546
α de Cronbach	.354	.411	.429	.676	.570	.521

Com base no Quadro 2, verifica-se que os valores do coeficiente de Spearman-Brown, por grupo etário, são ligeiramente melhores do que os valores de alfa de Cronbach. Para o grupo dos 7 anos, ambos os coeficientes apresentam valores superiores aos encontrados para as restantes idades.

Tendo em consideração os componentes do BTSS, apresentamos no Quadro 3 os valores da consistência interna para cada um deles.

fraca quando o alfa se situa entre .60 e .70, razoável quando o alfa é compreendido entre .70 e .80, boa quando alfa pertence ao intervalo .80 e .90 e muito boa quando o alfa é superior a .90.

Quadro 3

Consistência interna de cada componente do BTSS por grupo etário (4, 5, 6, 7, 8 e 9 anos)

Idade	4	5	6	7	8	9
“Repetidas”	.616	.773	.653	.722	.650	.572
“Alternativas”	.465	.307	.435	.658	.607	.528
“Sim e Não”	.178	.291	.323	.308	.657	.397

No que concerne a cada um dos componentes do BTSS, verifica-se, a partir da análise do Quadro 3, que para o grupo dos 8 anos o valor de alfa é considerado fraco em todos os componentes. Para o grupo dos 9 anos, os valores são considerados inadmissíveis em todos os componentes. Apenas é considerado razoável o valor de alfa no componente “Repetidas” para os grupos dos 5 e 7 anos. Neste mesmo componente, verifica-se que os valores são fracos para os grupos dos 4 e 6 anos. Os valores do componente “Alternativas” são considerados inadmissíveis para os grupos dos 4, 5 e 6 anos, e fraco para o grupo etário dos 7 anos. No que se refere ao componente “Sim e Não”, os valores são inadmissíveis para os grupos etários dos 4, 5, 6, 7 e 9 anos, exceto para o dos 8 anos o qual é considerado fraco.

1.2 – Análise da Validade

Análise em Componentes Principais

No que concerne ao estudo da validade do BTSS realizou-se uma análise em componentes principais, seguida de rotação varimax. Os indicadores oferecidos pelo teste Kaiser Meyer-Olkin (KMO)² e pelo teste de esfericidade de Bartlett às variáveis permitiram avaliar a adequabilidade da amostra à técnica estatística em causa. O resultado do teste de

² Na interpretação do valor do teste KMO foi utilizada a convenção de Kaiser referenciada por Pestana e Gageiro (2003), a qual sugere que a adequação da amostra a uma análise em componentes principais é inaceitável sempre que o valor do teste KMO é <.50; má entre .50 e .60; razoável entre .60 e .70; média entre .70 e .80; boa entre .80 e .90 e muito boa entre .90 e 1.

KMO foi de .74, o qual revelou uma adequação média da amostra para uma análise de componentes principais. No que se refere ao teste de esfericidade de Bartlett, este afigurou-se como significativo [$\chi^2(325, N = 600) = 1742.02, p < .001$], assegurando que as variáveis são correlacionáveis.

Quanto ao número de componentes a reter, teve-se em consideração o *scree plot* e a percentagem da variância total explicada. Através da análise do *scree plot* foi visível a retenção de 9 componentes, com valores próprios (*eigenvalues*) superiores a um, os quais foram corroborados através da análise da percentagem da variância total, que explica 53.45%.

No Quadro 4 estão representadas as saturações fatoriais, assim como os valores próprios superiores a um, e a percentagem da variância explicada de cada componente e do total do BTSS.

Quadro 4

BTSS: Análise em Componentes Principais dos itens e respetiva saturação por componentes

Item/componente	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12	.756	-.066	.016	-.157	.082	.028	.099	.011	.049
25	.691	-.037	.011	.125	-.007	-.059	-.043	-.213	-.157
10	.680	-.031	.095	.049	.019	-.092	-.195	-.105	.095
28	.572	.085	-.096	-.135	-.081	-.007	-.060	.000	-.020
17	.555	.179	-.151	.124	-.152	.397	.043	.070	.067
21	.455	-.137	-.028	.362	-.285	.272	-.017	.090	.031
17	.071	.634	.237	.017	.022	-.020	.041	.008	-.015
7	.029	.581	.163	-.083	.156	.163	.003	-.020	.170
11	-.152	.480	-.336	.369	-.105	.019	-.289	.055	.066
9	-.245	.422	-.070	.105	-.038	.348	.378	.123	-.120
14	-.058	.117	.689	.007	.116	.114	-.024	.012	-.035
26	-.042	.097	.668	.045	-.231	-.020	.004	-.040	.039
13	-.007	.118	.387	.170	.239	.354	.005	.061	.078
27	-.049	-.017	.117	.768	.054	.044	.020	-.033	-.080

Quadro 4 (cont.)**BTSS: Análise em Componentes Principais dos itens e respetiva saturação por componentes**

Item/componente	1	2	3	4	5	6	7	8	9
19	.060	.051	-.061	.500	.226	.045	.417	.112	.203
5	.148	.008	.077	.015	-.711	.056	.070	.153	.158
4	.053	.130	.079	.130	.653	.183	-.043	.134	.136
8	-.013	.161	.207	.048	.092	.639	-.126	-.044	.041
29	-.079	.319	.129	.398	.000	-.451	.061	.194	.109
3	-.020	.107	.066	.058	-.126	-.227	.661	-.084	-.035
6	.130	.223	.325	.070	.122	-.020	-.428	-.007	.033
24	-.159	.026	.098	.142	.131	.135	.407	.321	.344
16	-.201	.195	-.009	.102	.020	.063	.072	.624	-.048
30	.086	.140	-.017	-.027	-.057	-.036	.015	.001	.827
23	.342	.233	-.089	-.076	-.040	-.215	.153	.388	-.451
Valor superior a um	2.88	2.50	1.73	1.27	1.21	1.14	1.08	1.06	1.03
% Variância explicada	11.07	9.60	6.65	4.87	4.67	4.38	4.17	4.09	3.96
% Total	53.45%								

Tendo como referência os itens que saturam acima de .35 (ver Quadro 4 valores a negrito) verifica-se que os itens se encontram distribuídos por 9 componentes. Tal como se pode constatar, alguns dos componentes têm apenas 2 itens revelando uma estrutura instável. Importa referir que, tal como Costello e Osborne (2005) sustentam, um componente com menos de 3 itens é habitualmente fraco e instável.

Deste modo, e uma vez que estudos portugueses anteriores (Costa, 2008; Daflon, 2012) apontam apenas para a existência de três componentes, foi feita uma análise em componentes principais forçada a 3 componentes, seguida de rotação varimax. Estes explicam somente 27.32% da variância.

O Quadro 5 apresenta a saturação dos itens distribuída pelos 3 componentes, bem como a percentagem da variância explicada de cada componente e total do BTSS.

Quadro 5

BTSS: Análise em Componentes Principais dos itens e respetiva saturação por componentes, após rotação varimax

Item/componente	“Repetidas”	“Alternativas”	“Sim e Não”
12	.688	.024	-.189
25	.665	.035	-.212
18	.639	.124	.156
10	.636	.129	-.251
21	.558	-.026	.130
28	.555	-.029	-.156
23	.334	-.239	.177
5	.284	-.212	.155
8	.017	.544	.032
14	-.115	.543	-.011
13	-.017	.534	.155
7	.035	.507	.203
4	-.026	.448	.136
6	.091	.446	-.141
17	.096	.413	.269
20	.024	.385	-.009
26	-.038	.356	.018
19	.125	.058	.567
9	-.139	.144	.536
24	-.122	.077	.505
16	-.146	-.041	.481
29	-.025	.029	.464
27	.049	.163	.391
3	.015	-.191	.362
11	-.011	.080	.361
30	.124	.151	.168
Valor superior a um	2.66	2.24	2.20
% variância explicada	10.25	8.62	8.45
% total		27.32	

Analisando o Quadro 5 verifica-se que o primeiro componente extraído (que corresponde à subescala “Repetidas”) explicou 10.25% da variância, e apesar de na subescala

original ser constituído por 8 itens, e na nossa distribuição também surgirem 8 itens, o item 5 (“O que diz a história: foi o pai ou a mãe que lhe deu o pato?”) e o item 23 (“Tens a certeza? A corda do pato partiu-se?”) não saturam em nenhum componente, se tivermos em consideração que saturações significativas são aquelas cujos itens apresentam pesos no componente superiores a .35 (Floyd & Widaman, 1995). O segundo componente “Alternativas” explicou 8.62% da variância, congregando 9 itens, sendo que o item 8 (“A amiga da Beatriz chamava-se Margarida, não era?”, na versão feminina e “O amigo do Manuel chama-se António, não era?”, na versão masculina) pertence a outro componente (“Sim e Não”) na escala original. O terceiro componente “Sim/Não” explicou 8.45% da variância, e contempla 8 itens, sendo que o item que deveria saturar neste componente saturou, como foi referido, no segundo (“Alternativas”) e o item 30 (“A Beatriz não ficou triste e não queria que a Margarida lhe desse um pato novo?”, na versão feminina e “O Manuel não ficou triste e não queria que o António lhe desse um pato novo?”, na versão masculina) não saturou em nenhum dos componentes. Contudo, considerou-se que se deveriam incluir todos os itens na análise da consistência interna dos 3 componentes, dada a sua pertinência teórica e tendo em conta que o objetivo primordial desta investigação, que é o de obter informação normativa para o BTSS.

O Quadro 6 apresenta os valores da consistência interna para cada um dos componentes “Repetidas”, “Alternativas” e “Sim e Não”.

Quadro 6

BTSS: Consistência interna de cada componente da escala

	<i>Alfa de Cronbach</i>
“Repetidas“	.681
“Alternativas“	.540
“Sim/Não“	.517

No que respeita a cada um dos componentes do BTSS verifica-se, a partir do Quadro 6, um valor de alfa de Cronbach de .681 no primeiro componente “Repetidas”, valor que é considerado fraco; no segundo componente “Alternativas” um alfa de .540 e no terceiro componente “Sim/Não” um valor de .517, ambos os valores considerados inaceitáveis.

De seguida, apresentam-se no Quadro 7 as correlações existentes entre os componentes do BTSS e a escala total, bem como as médias e desvios padrão respetivos.

Quadro 7

BTSS: Médias, desvios padrão e correlações entre os componentes e a escala total

	<i>M</i>	<i>DP</i>	1	2	3	4
1- “Repetidas”	4.21	2.18	-			
2- “Alternativas”	7.00	1.27	-.003	-		
3- “Sim/Não”	6.65	1.93	-.113**	.258**	-	
4- BTSS Total	16.93	3.19	.613**	.523**	.628**	-

***p* < .01

Conforme o Quadro 7, constata-se a existência de correlações positivas moderadas³ e estatisticamente significativas entre os diferentes componentes e a escala total. No que diz respeito às restantes correlações entre os diferentes componentes, verifica-se que o componente “Repetidas” se correlaciona negativa e significativamente com o componente “Sim/Não”; no entanto, não se correlaciona de um modo significativo com o componente “Alternativas”. Por último, a correlação entre as “Alternativas” e a componente “Sim/Não” é positiva e estatisticamente significativa. A magnitude destas correlações, de acordo com a convenção adotada, varia entre baixa e muito baixa.

³ Na avaliação da magnitude das correlações foi utilizada a convenção de Pestana e Gageiro (2003), os quais sugerem que se considere uma associação muito baixa sempre que o coeficiente de correlação é inferior a .20; baixa entre .20 e .39; moderada entre .40 e .69; alta entre .70 e .89 e muito alta entre .90 e 1.0.

2. Estudo II – Diferenças de médias de desempenho no BTSS em função do sexo

Para avaliar a existência de diferenças significativas de médias de desempenho das crianças no BTSS considerando a variável sexo, aplicou-se o teste *t-student* para amostras independentes tendo por base a pontuação obtida em sugestionabilidade total.

Um dos pressupostos deste método estatístico, é a normalidade das distribuições nos dois grupos, para a qual foram obtidos os valores, respetivamente, de $Ks(300)_{\text{Feminino}} = .107, p < .001$ e $Ks(300)_{\text{Masculino}} = .877, p < .001$). Apesar desta variável dependente não apresentar uma distribuição normal, considera-se que o teste *t-student* é robusto quando os valores da assimetria ($sk = -.444$) e curtose ($ku = .155$) não são muito elevados (Marôco, 2011). Por outro lado, a dimensão suficientemente grande da amostra ($N = 600$) permite a utilização deste teste paramétrico. Um outro pressuposto, para além da normalidade, é a homogeneidade das variâncias, a qual foi garantida: teste de Levene ($F(1, 598) = .36, p = .548$).

No que se refere à variável sexo verificou-se que não existem diferenças estatisticamente significativas na pontuação total do BTSS [$t(1, 598) = 1.29, p = .197$], apesar de se registar que as crianças do sexo feminino ($M = 17.1, DP = 3.25$) obtiveram pontuações mais elevadas em comparação com as do sexo masculino ($M = 16.76, DP = 3.13$).

Relativamente aos componentes “Repetidas”, “Sim e Não” e “Alternativas” do BTSS, verificou-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os sexos (ver Quadro 8).

Quadro 8

BTSS: Médias, desvios padrão e respectivos testes t-student considerando as pontuações dos componentes e o sexo

	Feminino		Masculino		<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
“Repetidas”	4.20	2.10	4.23	2.26	-.206	.837
“Sim e Não”	7.75	1.97	6.56	1.90	1.20	.230
“Alternativas”	7.09	1.29	6.91	1.25	1.70	.089
n	300		300			

Com base no Quadro 8 verifica-se que apesar de não se verificarem diferenças estatisticamente significativas entre os sexos nos diferentes componentes do BTSS, as crianças do sexo feminino pontuam mais no componente “Sim e Não” ($M = 7.75$, $DP = 1.97$) e “ Alternativas” ($M = 7.09$, $DP = 1.29$) comparativamente às do sexo masculino “Sim e Não” ($M = 6.56$, $DP = 1.90$) e “Alternativas” ($M = 6.91$, $DP = 1.25$). Por sua vez, as crianças do sexo masculino pontuam ligeiramente mais no componente “Repetidas” ($M = 4.23$, $DP = 2.26$) do que o sexo feminino ($M = 4.20$, $DP = 2.10$).

Analisando o desempenho no BTSS em função do sexo para cada grupo etário apenas se registaram diferenças estatisticamente significativas para a variável sexo das crianças no grupo dos 5 anos (ver Quadro 9) sendo que as crianças do sexo feminino ($M = 18.98$, $DP = 2.32$) obtiveram pontuações mais elevadas em comparação com as do sexo masculino ($M = 17.82$, $DP = 2.64$).

Quadro 9

BTSS: Médias, desvios padrão e respectivos testes t-student considerando as variáveis idade e sexo

Idade	Feminino		Masculino		<i>t</i>	<i>p</i>	<i>n</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>			
4	17.72	2.30	17.12	2.49	1.25	.214	100
5	18.98	2.32	17.82	2.64	2.34	.022*	100

Quadro 9 (cont.)**BTSS: Médias, desvios padrão e respectivos testes *t-student* considerando as variáveis idade e sexo**

Idade	Feminino		Masculino		<i>t</i>	<i>p</i>	<i>n</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>			
6	18.10	2.98	17.58	2.53	0.94	.350	100
7	17.02	3.62	16.80	3.80	0.03	.767	100
8	15.06	2.92	15.54	3.63	0.09	.928	100
9	15.18	3.50	15.72	2.85	-0.85	.399	100

3. Estudo III – Características psicométricas do SDQ (versão Pais e versão Professores)**3.1 – Análise da Fidelidade***Consistência interna*

No que se refere à consistência interna do Total de Dificuldades do SDQ (versão pais), que inclui 20 itens (subescala de sintomas emocionais, problemas de relacionamento com os colegas, problemas de comportamento e hiperatividade) obteve-se um valor de alfa de Cronbach de .788, considerado razoável segundo Pestana e Gageiro (2003).

O Quadro 10 apresenta os valores da consistência interna para o total de dificuldades (que inclui a subescala de sintomas emocionais, problemas de comportamento, hiperatividade, problemas de relacionamento com os colegas e comportamento prosocial), bem como para os problemas internalizantes (que inclui os 10 itens das subescalas de sintomas emocionais e problemas de relacionamento com os colegas) e para os problemas externalizantes (que inclui os 10 itens das subescalas problemas de comportamento e hiperatividade) do SDQ (versão Pais).

Quadro 10**SDQ (versão Pais): Consistência interna de cada subescala**

	n	α de Cronbach
Total de dificuldades	487	.788
Sintomas emocionais	487	.657
Problemas de comportamento	487	.620
Hiperatividade	487	.795
Problemas de relacionamento com os colegas	487	.504
Comportamento prossocial	487	.804
Problemas internalizantes	487	.697
Problemas externalizantes	487	.818

Após analisar o Quadro 10 é possível constatar que os valores de alfa de Cronbach do total de dificuldades (somatório das subescalas de sintomas emocionais, problemas de relacionamento com os colegas, problemas de comportamento e hiperatividade) e a subescala hiperatividade são considerados razoáveis de acordo com Pestana e Gageiro (2003), fracos para as subescalas sintomas emocionais, problemas de comportamento e problemas internalizantes, bons para as subescalas comportamento prossocial e problemas externalizantes e inadmissíveis para a subescala problemas de relacionamento com os colegas.

O Quadro 11 apresenta os valores da consistência interna para o total de dificuldades, subescala sintomas emocionais, problemas de comportamento, hiperatividade, problemas de relacionamento com os colegas e comportamento prossocial, bem como para os problemas internalizantes (que inclui os 10 itens das subescalas de sintomas emocionais e problemas de relacionamento com os colegas) e para os problemas externalizantes (que inclui os 10 itens das subescalas problemas de comportamento e hiperatividade) do SDQ (versão Professores).

Quadro 11
SDQ (versão Professores): Consistência interna de cada subescala

	n	α de Cronbach
Total de dificuldades	487	.516
Sintomas emocionais	487	.546
Problemas de comportamento	487	.528
Hiperatividade	487	.712
Problemas de relacionamento com os colegas	487	.497
Comportamento prossocial	487	.600
Problemas internalizantes	487	.655
Problemas externalizantes	487	.752

No Quadro 11 é possível verificar que os valores de alfa de Cronbach do total de dificuldades (somatório das subescalas de sintomas emocionais, problemas de relacionamento com os colegas, problemas de comportamento e hiperatividade), subescala de sintomas emocionais, problemas de comportamento e problemas de relacionamento com os colegas são considerados inadmissíveis, segundo Pestana e Gageiro (2003), fracos para as subescalas comportamento prossocial e problemas internalizantes, e razoáveis para as subescalas hiperatividade e problemas externalizantes.

3.2 – Análise da Validade do SDQ (versão pais)

Análise em Componentes Principais

Uma vez que Cefai, Camiliteri, Cooper e Said (2011), Dickey e Blumberg (2004) e Goodman, Lamping e Ploubidis (2010) confirmam a possibilidade de considerar 3 (em vez de 5) subescalas no SDQ, neste estudo, e seguindo esta linha de pensamento, optou-se por considerar uma subescala de problemas externalizantes, constituída pelo somatório das subescalas de problemas de comportamento e de hiperatividade; e outra, referente aos problemas internalizantes, constituída pelo somatório das pontuações obtidas nas subescalas

de sintomas emocionais e problemas de relacionamento com os colegas. A subescala de comportamento prossocial manter-se-ia de acordo com o definido na literatura anterior (Dickey e Blumberg, 2004; Goodman et al., 2010). Assim sendo, recorreu-se a uma análise em componentes principais, seguida de rotação varimax. Os itens do SDQ (versão pais) ficaram distribuídos por 3 componentes que explicavam 33.31% da variância total da amostra. De notar que o valor KMO foi de .786, o qual revela uma adequação média da amostra para uma análise de componentes principais e no que se refere ao teste de esfericidade de Bartlett, este afigurou-se como significativo [$\chi^2(300, N = 487) = 2136.41, p < .001$], assegurando que as variáveis são correlacionáveis. O Quadro 12 apresenta a análise em componentes principais após rotação varimax e a respetiva saturação por componentes para o SDQ (versão Pais).

Quadro 12

SDQ (versão Pais): Análise em Componentes Principais dos itens e respetiva saturação por componentes, após rotação varimax

Item	“Externalizantes”	“Prosocial”	“Internalizantes”
2	.777	-.082	.009
10	.642	-.124	.174
5	.635	-.061	.207
15	.601	.057	.359
7	.544	.198	.010
25	.536	.317	.033
21	.452	.361	-.022
12	.277	.167	.250
9	-.046	-.686	.063
17	.094	-.582	-.124
20	-.130	-.557	-.005
14	.000	.494	.188
4	-.190	-.483	.077
1	-.100	-.469	.101
11	-.106	.419	.185

Quadro 12 (cont.)**SDQ (versão Pais): Análise em Componentes Principais dos itens e respetiva saturação por componentes, após rotação varimax**

Item	“Externalizantes”	“Prosocial”	“Internalizantes”
18	.341	.364	.218
22	.042	.316	.136
13	.104	.108	.622
8	-.091	-.077	.598
6	-.040	.113	.574
19	.172	.173	.506
16	.149	.074	.486
23	.095	.151	.483
3	.127	-.167	.462
24	.267	-.014	.441
Valor superior a um	3.02	2.67	2.64
% variância explicada	12.07	10.67	10.57
% total		33.31	

Inspecionando o Quadro 12, verifica-se que o primeiro componente extraído “problemas externalizantes” é constituído pelos itens 2, 10, 5, 15, 7, 25, 21 e 12 e explicou 12.07% da variância, o segundo componente “comportamento prosocial” é composto pelos itens 9, 17, 20, 14, 4, 1, 11, 18 e 22 e explicou 10.67% da variância e por último, o terceiro componente “problemas internalizantes” do qual fazem parte os itens 13, 8, 6, 19, 16, 23, 3 e 24 explicou 10.57% da variância.

Os itens 11 (“Tem pelo menos um bom amigo/uma boa amiga”), 14 (“Em geral as outras crianças gostam dele/a”) e 22 (“Rouba em casa, na escola ou em outros sítios”) não saturam no componente adequado. O item 12 (“Luta frequentemente com as outras crianças, ameaça-as ou intimida-as”) possui uma saturação próxima no componente “externalizantes” (.277) e no “internalizantes” (.250) e o item 18 (“Mente frequentemente ou engana”) revela uma saturação próxima nos componentes “externalizantes” (.341) e “prosocial” (.364).

Mais especificamente, para o item 18, se atendermos ao valor apresentado nesta solução de componentes, verifica-se que este item possui maior saturação no componente “prosocial”. O item 12 teoricamente pertence ao componente “problemas externalizantes”, no entanto, atendendo à saturação do item verifica-se que possui uma saturação baixa no componente “externalizantes” (.277) e uma saturação muito próxima e igualmente baixa no componente “internalizantes” (.250). No que respeita ao item 22 este tem uma saturação de .316 no componente “prosocial”, o que para além de ter um valor estatisticamente inferior ao ponto de corte considerado de .35, o conteúdo do item não reflete a componente teórica subjacente. O mesmo acontece com os itens 11 e 14, os quais saturam no componente “prosocial”, quando deveriam ter saturado no componente “internalizantes”.

Uma vez que a exclusão dos itens 11, 12, 14, 18 e 22 não promovia uma melhoria significativa do valor de consistência interna, optou-se por manter estes itens.

Estudo da relação entre as dimensões dificuldades e forças e a sugestibilidade interrogativa (SDQ, versão pais)

Perante os resultados obtidos e tendo em conta que na literatura os estudos quanto à validade da estrutura do SDQ revelam resultados contraditórios, pois alguns autores (Goodman, 2001; Niclasen, Skovgaard, Andresen, Somhovd & Obel, 2013; Palmieri & Smith, 2007; Sanne, Torsheim, Heiervang & Stormark, 2009) utilizam uma solução de cinco fatores, outros sugerem uma solução de quatro fatores (Muris, Meesters, Eijkelenboom & Vincken, 2004), e há ainda autores que sugerem uma solução de três fatores (Goodman, Lamping & Ploubidis, 2010), procedemos ao agrupamento das subescalas dos problemas de comportamento, formando a dimensão “Total de Dificuldades” e a subescala comportamentos prosociais como a dimensão “Forças” consoante a designação do

questionário original (Goodman, 1997, traduzido e adaptado por Fleitlich, Loureiro, Fonseca & Gaspar, 2005). Assim, pretendeu-se com base no cálculo do coeficiente de correlação de Pearson, averiguar até que ponto as dimensões “Total de Dificuldades” e ” Forças” se correlacionam com a sugestionabilidade interrogativa (avaliada pelo BTSS).

Na versão para Pais verificou-se uma correlação negativa muito baixa entre a dimensão “Total de Dificuldades” e a sugestionabilidade interrogativa ($r = -.025$, $n = 487$, $p = .587$) e uma correlação positiva muito baixa entre esta variável e a dimensão “Forças” ($r = .003$, $n = 487$, $p = .951$), contudo os valores obtidos não são estatisticamente significativos.

No Quadro 13 estão expostas as correlações entre a dimensão “Total de Dificuldades” (versão Pais do SDQ) e a sugestionabilidade para cada grupo etário.

Quadro 13

SDQ (Versão Pais): Correlação entre a dimensão “Total de Dificuldades” e a sugestionabilidade total para cada grupo etário

Idade	<i>r</i>	<i>n</i>	<i>p</i>
4	.031	79	.785
5	-.003	91	.979
6	.049	78	.670
7	.001	77	.992
8	.011	79	.925
9	.120	83	.280

Verifica-se, no Quadro 13, que quando se calculam as correlações tendo em conta cada grupo etário, os resultados continuam a não ser estatisticamente significativos e as correlações existentes muito baixas.

No Quadro 14 estão expostas as correlações entre a dimensão “Forças” (versão para Pais do SDQ) e a sugestionabilidade para cada grupo etário.

Quadro 14

SDQ (Versão Pais): Correlação entre a dimensão “Forças” e a sugestionabilidade total para cada grupo etário

Idade	<i>r</i>	<i>n</i>	<i>p</i>
4	.026	79	.821
5	.211*	91	.045
6	-.103	78	.368
7	.083	77	.475
8	.075	79	.509
9	.037	83	.743

Quando se procede ao cálculo das correlações tendo em conta cada grupo etário (ver Quadro 14) os resultados são estatisticamente significativos apenas para o grupo dos 5 anos, revelando uma correlação positiva baixa.

3.3 – Análise da Validade do SDQ (Professores)

Análise em Componentes Principais

Para a versão Professores do SDQ, utilizou-se novamente a análise em componentes principais, seguida de rotação varimax. Os itens do SDQ agruparam-se em 3 componentes que explicaram 40.45% da variância total da amostra. A medida KMO foi de .837, revelando uma boa adequação da amostra a uma análise de componentes principais e o teste de esfericidade de Bartlett foi significativo [$\chi^2(300, N = 475) = 3254.76, p < .001$], assegurando que as variáveis são correlacionáveis.

O Quadro 15 mostra a saturação dos itens do SDQ (versão Professores) nos 3 componentes.

Quadro 15

SDQ (versão Professores): Análise em Componentes Principais dos itens e respetiva saturação por componentes, após rotação varimax

Item	“Externalizantes”	“Prosocial”	“Internalizantes”
2	.853	-0.16	-0.029
10	.796	.006	.000
15	.736	.037	.107
12	.597	-.238	.005
5	.578	-.163	.190
21	.570	-.098	-.039
7	.524	-.252	-.115
18	.522	-.238	.094
25	.504	-.124	.085
9	-.024	.780	.060
20	-.057	.776	.027
17	-.139	.730	-.057
4	-.147	.661	-.028
1	-.224	.628	.026
14	.245	-.454	.184
19	.109	-.389	.275
22	.024	-.371	.078
11	.120	-.272	.218
8	.014	-.019	.658
24	-.014	-.122	.651
13	.030	-.131	.615
6	-.061	-.124	.597
16	.025	.033	.565
3	.163	.104	.557
23	.025	-.064	.517
Valor superior a um	3.93	3.44	2.74
% variância explicada	15.73	13.75	10.96
% total		40.45	

Tal como se pode verificar no Quadro 15, o primeiro componente extraído “problemas externalizantes” explicou 15.73% da variância e é composto pelos itens 2, 10, 15,

12, 5, 21, 7, 18 e 25, o segundo componente “comportamento prossocial” explicou 13.75% da variância sendo constituído pelos itens 9, 20, 17, 4, 1, 14, 19, 22 e 11, e o terceiro “problemas internalizantes” explicou 10.96% da variância e é formado pelos itens 8, 24, 13, 6, 16, 3 e 23.

Os itens 14, 19 e 22 não saturam no componente adequado. Verifica-se que o item 14 (“Em geral as outras crianças gostam dele/a”), o item 19 (“As outras crianças metem-se com ele/a, ameaçam-no/a ou intimidam-no/a”) e o item 22 (“Rouba em casa, na escola ou em outros sítios”) saturam no componente “prossocial”, sendo que segundo a escala original deveriam saturar no componente “problemas internalizantes” (itens 14 e 19) e “problemas externalizantes” (item 22).

O item 11 (“Tem pelo menos um bom amigo/uma boa amiga”) tem uma saturação de -.272 no componente “prossocial”, o que para além de ser um valor estatisticamente inferior ao ponto de corte considerado de .35, o conteúdo do item não reflete a componente teórica subjacente, pois deveria pertencer ao componente “problemas internalizantes”.

Não obstante, e tendo em conta que a exclusão dos itens 11, 14, 19 e 22 não promoveu uma melhoria significativa do valor de consistência interna, optou-se por manter estes itens.

Estudo da relação entre as dimensões dificuldades e forças e a sugestionabilidade interrogativa (SDQ, versão professores)

Tendo em conta os resultados obtidos e seguindo o mesmo procedimento da versão Pais do SDQ, procedeu-se ao cálculo do coeficiente de correlação de Pearson, de forma a averiguar até que ponto as dimensões “Total de Dificuldades” e “Forças” se correlacionam com a sugestionabilidade interrogativa (avaliada pelo BTSS) na versão Professores.

Verificou-se uma correlação positiva muito baixa entre a dimensão “Dificuldades” e a sugestionabilidade interrogativa ($r = .008$, $n = 475$, $p = .865$) e uma correlação negativa muito baixa entre esta variável e a dimensão “Forças” ($r = -.053$, $n = 475$, $p = .248$), todavia os valores encontrados não são estatisticamente significativas.

No Quadro 16 encontram-se as correlações entre a dimensão “Total de Dificuldades” e a sugestionabilidade (versão Professores do SDQ) para cada grupo etário.

Quadro 16

SDQ (Versão Professores): Correlação entre a dimensão “Total de Dificuldades” e a sugestionabilidade total para cada grupo etário

Idade	<i>r</i>	<i>N</i>	<i>p</i>
4	-.076	76	.516
5	-.050	80	.661
6	.164	80	.146
7	.249*	82	.024
8	.007	75	.950
9	-.167	82	.134

A partir do Quadro 16, verifica-se uma correlação positiva estatisticamente significativa, apesar da sua magnitude ser baixa entre a dimensão “Total de Dificuldades” e a sugestionabilidade total apenas para o grupo dos 7 anos ($r = .249$, $n = 82$, $p = .024$).

No Quadro 17 encontram-se as correlações entre a dimensão “Forças” e a sugestionabilidade (versão Professores do SDQ) para cada grupo etário.

Quadro 17

SDQ (Versão Educadores/Professores): Correlação entre a dimensão “Forças” e a sugestionabilidade total para cada grupo etário

Idade	<i>r</i>	<i>N</i>	<i>p</i>
4	-.157	76	.176
5	-.004	80	.973
6	-.161	80	.153
7	-.047	82	.675
8	-.002	75	.988
9	.263*	82	.017

Quando se calculam as correlações tendo em conta cada grupo etário (ver Quadro 17), verifica-se uma correlação positiva estatisticamente significativa, apesar da sua magnitude ser muito baixa entre a dimensão “Forças” e a sugestionabilidade total apenas para o grupo dos 9 anos ($r = .263$, $n = 82$, $p = .017$).

4. Estudo IV – Teste de hipóteses

De forma a testar a hipótese 1, explorou-se o impacto que a idade poderia ter na sugestionabilidade total avaliada pelo BTSS.

O Quadro 18 apresenta as médias, desvios padrão, mínimo e máximo da sugestionabilidade total avaliada pelo BTSS para cada grupo etário.

Quadro 18

BTSS: Médias, desvios padrão, mínimo e máximo da sugestionabilidade total para cada grupo etário

Idade	4	5	6	7	8	9
<i>M</i>	17.42	18.40	17.84	16.91	15.57	15.45
<i>DP</i>	2.40	2.54	2.76	3.69	3.28	3.18
<i>Mín</i>	12	12	10	5	9	7

Quadro 18 (cont.)**BTSS: Médias, desvios padrão, mínimo e máximo da sugestionabilidade total para cada grupo etário**

Idade	4	5	6	7	8	9
<i>Máx</i>	24	24	23	24	23	22
<i>n</i>	100	100	100	100	100	100

Com base no Quadro 18, verifica-se que os 5 anos constituem o grupo etário com maior grau de sugestionabilidade ($M = 18.40$, $DP = 2.54$) comparativamente às restantes idades. Verifica-se também uma tendência para que as crianças mais novas sejam mais sugestionáveis, à exceção do grupo dos 4 anos, o qual se mostra menos sugestionável do que o grupo dos 5 e apenas ligeiramente menos sugestionável do que o dos 6 anos.

Neste contexto, calculou-se a ANOVA para os desempenhos dos vários grupos etários, tendo-se verificado a existência de diferenças estatisticamente significativas ($F(5, 594) = 16.04$, $p < .001$). Seguidamente, efetuaram-se comparações múltiplas para situar as diferenças nas pontuações médias entre os grupos de idade, com base no teste Tukey HSD. Os resultados desta análise revelaram diferenças estatisticamente significativas entre o grupo etário dos 4 anos e o dos 8 ($p = .001$) e 9 anos ($p < .001$); entre o dos 5 e o dos 7 ($p = .001$) e 8 anos ($p < .001$) e entre o dos 5 e o dos 9 anos ($p < .001$); também entre o grupo dos 6 e os 8 ($p < .001$) e 9 anos ($p < .001$) e finalmente entre o grupo dos 7 e o dos 9 anos ($p = .019$).

No Quadro 19 encontram-se as médias, desvios padrão, mínimo e máximo no componente “Repetidas” do BTSS para cada grupo etário.

Quadro 19**BTSS: Médias, desvios padrão, mínimo e máximo para cada grupo etário no componente “Repetidas”**

	4	5	6	7	8	9
<i>M</i>	2.48	3.30	3.94	3.94	3.34	3.55

Quadro 19 (cont.)**BTSS: Médias, desvios padrão, mínimo e máximo para cada grupo etário no componente “Repetidas”**

	4	5	6	7	8	9
<i>DP</i>	1.72	2.05	1.81	1.89	1.85	1.66
<i>Mín</i>	0	0	0	0	0	0
<i>Máx</i>	6	6	6	6	6	6
<i>n</i>	100	100	100	100	100	100

Partindo da análise do Quadro 19, verifica-se que os grupos etários dos 6 anos ($M = 3.94$, $DP = 1.81$), 7 anos ($M = 3.94$, $DP = 1.89$) e 9 anos ($M = 3.55$, $DP = 1.66$) apresentam pontuações médias superiores, podendo indicar que as crianças desta faixa etária são mais suscetíveis ao feedback negativo comparativamente às crianças de 4 anos ($M = 2.48$, $DP = 1.72$). Efetuou-se uma ANOVA, tomando como variável independente a idade e como variável dependente cada uma das variáveis relativas aos componentes do BTSS “Repetidas”, “Alternativas” e “Sim e Não”, seguida do teste post-hoc de Tukey para situar as diferenças nas pontuações médias entre os grupos de idade.

Registou-se a existência de diferenças estatisticamente significativas no componente “Repetidas” ($F(5, 594) = 6.65$, $p < .001$), sendo que o grupo etário dos 4 anos difere do grupo dos 6 anos ($p < .001$), 7 anos ($p < .001$) e 9 anos ($p = .006$).

O Quadro 20 apresenta as médias, desvios padrão, mínimo e máximo no componente “Alternativas” do BTSS para cada grupo de idade.

Quadro 20**BTSS: Médias, desvios padrão, mínimo e máximo para cada grupo etário no componente “Alternativas”**

	4	5	6	7	8	9
<i>M</i>	7.21	7.38	6.81	6.90	6.94	6.75
<i>DP</i>	1.09	0.86	1.25	1.47	1.38	1.39
<i>Mín</i>	4	4	3	2	2	2

Quadro 20 (cont.)**BTSS: Médias, desvios padrão, mínimo e máximo para cada grupo etário no componente “Alternativas”**

	4	5	6	7	8	9
<i>Máx</i>	8	8	8	8	8	8
<i>n</i>	100	100	100	100	100	100

De acordo com os dados do Quadro 20, verifica-se que os grupos etários dos 4 anos ($M = 7.21$, $DP = 1.09$) e dos 5 anos ($M = 7.38$, $DP = 0.86$) apresentam pontuações médias superiores, comparativamente aos restantes grupos, podendo sugerir que apresentam maior aquiescência à informação errónea comparativamente às crianças de 6 anos ($M = 6.81$, $DP = 1.25$), 7 anos ($M = 6.90$, $DP = 1.47$), 8 anos ($M = 6.94$, $DP = 1.38$) e 9 anos ($M = 6.75$, $DP = 1.39$).

De novo, para o componente “Alternativas” aplicou-se uma ANOVA seguida do teste post-hoc de Tukey, tendo sido obtidos os seguintes resultados: $F(5, 594) = 3.80$, $p = .002$, sendo que apenas se verificaram diferenças entre o grupo dos 5 e o dos 6 anos ($p = .018$) e 9 anos ($p = .006$).

O Quadro 21 expõe as médias, desvios padrão, mínimo e máximo no componente “Sim e Não” do BTSS para cada grupo etário.

Quadro 21**BTSS: Médias, desvios padrão, mínimo e máximo para cada grupo etário no componente “Sim e Não”**

	4	5	6	7	8	9
<i>M</i>	5.96	6.06	5.34	4.38	3.81	3.68
<i>DP</i>	1.33	1.33	1.53	1.60	1.76	1.79
<i>Mín</i>	2	2	1	1	0	1
<i>Máx</i>	8	8	8	8	8	8
<i>n</i>	100	100	100	100	100	100

Analisando o Quadro 21, verifica-se que os grupos etários dos 4 anos ($M = 5.96$, $DP = 1.33$) e dos 5 anos ($M = 6.06$, $DP = 1.33$) apresentam pontuações médias superiores, podendo sugerir maior aquiescência à informação errônea comparativamente às crianças de 6 anos ($M = 5.34$, $DP = 1.53$), 7 anos ($M = 4.38$, $DP = 1.60$), 8 anos ($M = 3.81$, $DP = 1.76$) e 9 anos ($M = 3.68$, $DP = 1.79$). O resultado da ANOVA para o componente “Sim e Não” foi $F(5, 594) = 51.61$, $p < .001$. O teste HSD de Tukey indicou as seguintes diferenças entre grupos etários: o grupo dos 7 anos difere significativamente do dos 4 anos ($p < .001$), 5 anos ($p < .001$), 6 anos ($p < .001$), 8 anos ($p = .048$) e 9 anos ($p = .001$); o grupo dos 4 anos difere significativamente do grupo etário dos 8 ($p < .001$) e 9 anos ($p < .001$); o grupo etário dos 5 anos difere do grupo dos 6 anos ($p = .011$), 7 anos ($p < .001$), 8 anos ($p < .001$) e 9 anos ($p < .001$); e o grupo dos 6 anos difere do grupo dos 7 ($p < .001$), 8 ($p < .001$) e 9 anos ($p < .001$).

Para averiguar a segunda hipótese deste estudo, de que existiria uma correlação negativa e estatisticamente significativa entre a inteligência não verbal (resultados brutos das Matrizes Progressivas Coloridas: Forma Paralela) (MPCR) na subamostra de crianças com 4 anos de idade ($M = 11.2$, $DP = 3.32$) e a sugestionabilidade interrogativa (sugestionabilidade total do BTSS), começamos por apresentar o Quadro 22 com a estatística descritiva relativa aos resultados das Matrizes Coloridas de Raven para cada grupo etário.

Quadro 22

MPCR: Médias, desvios padrão, mínimo e máximo dos resultados brutos para cada grupo etário

Idade	4	5	6	7	8	9
Resultados	B	B	B	B	B	B
<i>M</i>	11.20	14.21	18.34	20.49	23.65	45.51
<i>DP</i>	3.32	4.34	4.78	6.33	5.45	28.38
<i>Min</i>	3	6	8	7	11	3
<i>Máx</i>	19	25	28	33	37	99
<i>n</i>	100	100	100	100	100	100

B = resultados brutos

Verifica-se, a partir do Quadro 22 que as médias dos resultados brutos obtidos vão aumentando com a idade.

Com base no cálculo do coeficiente de correlação de Pearson, conclui-se que a segunda hipótese formulada não foi corroborada ($r = .033$, $n = 100$, $p = .744$). Note-se que para o grupo etário dos 4 anos foram apenas considerados os resultados brutos, em virtude de não existirem dados padronizados para esta idade utilizando as Matrizes Coloridas de Raven (Forma Paralela).

Pode encontrar-se no Quadro 23 a estatística descritiva relativa aos resultados padronizados das Matrizes Coloridas de Raven para os 5, 6, 7, 8 e 9 anos.

Quadro 23

MPCR: Médias, desvios padrão, mínimo e máximo dos resultados padronizados para os grupos etários dos 5, 6, 7, 8 e 9 anos

Idade	4	5	6	7	8	9
Resultados	P	P	P	P	P	P
<i>M</i>	-	42.37	57.22	45.11	43.51	45.51
<i>DP</i>	-	31.47	32.08	35.50	28.21	28.38
<i>Min</i>	-	1	2	1	1	4
<i>Máx</i>	-	99	99	99	99	36
<i>n</i>	100	100	100	100	100	100

P = resultados padronizados

Quando atentamos nos resultados padronizados do desempenho nas MPCR expostos no Quadro 23 verificamos que a pontuação média do grupo dos 6 anos é superior à dos grupos dos 5, 7, 8 e 9 anos.

A terceira hipótese desta investigação sobre a existência de uma correlação negativa e estatisticamente significativa entre a inteligência não verbal e a sugestibilidade total do

BTSS nas crianças com 5, 6, 7, 8 e 9 anos de idade pode considerar-se corroborada ($r = -.21$, $n = 500$, $p < .001$), apesar da magnitude desta correlação ser baixa. Contudo, ao efetuar a análise da amostra por grupos etários verifica-se uma correlação estatisticamente significativa em apenas três dos grupos etários (ver Quadro 24).

Quadro 24

MPCR: Correlações entre a inteligência não verbal e a sugestibilidade total para cada grupo etário

Idade	<i>r</i>	<i>N</i>	<i>p</i>
5	-.180	100	.073
6	-.136	100	.178
7	-.306	100	.002*
8	-.282	100	.004*
9	-.339	100	.001*

Após a análise do Quadro 24 é possível verificar uma correlação estatisticamente significativa para os grupos dos 7 anos ($r = -.306$, $n = 100$, $p = .002$), 8 anos ($r = -.282$, $n = 100$, $p = .004$) e 9 anos ($r = -.339$, $n = 100$, $p = .001$).

O Quadro 25 apresenta as médias, desvios-padrão, mínimo e máximo dos resultados obtidos na evocação da história do BTSS para cada grupo etário.

Quadro 25

BTSS: Médias, desvios padrão, mínimo e máximo dos resultados da evocação da história para cada grupo etário

Idade	4	5	6	7	8	9	Total
<i>M</i>	2.68	4.15	5.07	6.41	8.12	8.91	5.89
<i>DP</i>	1.53	3.54	2.78	3.32	3.92	3.86	3.72
<i>Min</i>	0	0	0	1	0	0	0
<i>Máx</i>	6	10	17	17	21	19	21
<i>n</i>	100	100	100	100	100	100	600

Partindo da análise do Quadro 25, verifica-se que a pontuação média obtida na recordação da história do BTSS vai aumentando com a idade.

A quarta hipótese acerca da existência de uma correlação negativa entre a memória (tarefa de evocação imediata da história do BTSS) e a sugestionabilidade interrogativa (sugestionabilidade total do BTSS) foi corroborada se tivermos em conta todos os grupos de idade ($r = -.255$, $n = 100$, $p < .001$), embora a magnitude desta correlação seja baixa. Contudo, se realizarmos a análise correlacional diferenciada por idades, os valores obtidos deixam de ser estatisticamente significativos, tal como se pode verificar no Quadro 26.

Quadro 26

BTSS: Correlação entre a memória da história e a sugestionabilidade total para cada grupo etário

Idade	<i>r</i>	<i>N</i>	<i>p</i>
4	-.086	100	.396
5	-.140	100	.166
6	-.030	100	.764
7	-.060	100	.556
8	-.179	100	.077
9	-.165	100	.102

Após a análise do Quadro 26 verifica-se que as correlações entre as variáveis são negativas mas não são estatisticamente significativas.

O Quadro 27 transcreve os valores médios, desvio padrão, mínimo e máximo dos resultados brutos do Total de Aprendizagem do Teste Lista de Palavras.

Quadro 27

Lista de Palavras: Médias, desvios padrão, mínimo e máximo dos resultados brutos para cada grupo etário

Idade	4	5	6	7	8	9	Totais
Resultados	B	B	B	B	B	B	B
<i>M</i>	18.47	22.01	22.00	24.07	28.44	29.98	24.16
<i>DP</i>	6.27	6.51	7.60	6.84	8.19	8.39	8.32
<i>Min</i>	1	11	0	8	12	14	0
<i>Máx</i>	36	46	42	38	47	46	47
<i>N</i>	100	100	100	100	100	100	600

B = resultados brutos

Relativamente aos resultados brutos expostos no Quadro 27, verifica-se um aumento da pontuação média à medida que a idade aumenta.

O Quadro 28 reproduz os valores médios, desvio padrão, mínimo e máximo dos resultados padronizados no Teste Lista de Palavras para os grupos etários dos 5, 6, 7, 8 e 9 anos.

Quadro 28

Lista de Palavras: Médias, desvios padrão, mínimo e máximo dos resultados padronizados para os grupos etários dos 5, 6, 7, 8 e 9 anos

Idade	4	5	6	7	8	9	Totais
Resultados	P	P	P	P	P	P	P
<i>M</i>	-	9.16	7.01	6.93	7.53	6.51	7.43
<i>DP</i>	-	2.63	3.45	2.77	3.45	3.56	3.31
<i>Min</i>	-	4	1	1	1	1	1
<i>Máx</i>	-	18	15	12	15	14	18
<i>n</i>	100	100	100	100	100	100	600

P = resultados padronizados

Relativamente aos resultados padronizados expostos no Quadro 28 verifica-se que o grupo etário com maior pontuação média é o dos 5 anos ($M = 9.16$, $DP = 2.63$), seguido do dos 8 anos ($M = 7.53$, $DP = 3.45$), depois do grupo dos 6 anos ($M = 7.01$, $DP = 3.45$) e o dos 7 anos ($M = 6.93$, $DP = 2.77$). O grupo etário com pontuação média mais baixa é o dos 9 anos ($M = 6.51$, $DP = 3.56$).

O Quadro 29 apresenta o valor das correlações entre a memória (Total de Aprendizagem da Lista de Palavras), utilizando os resultados padronizados e a sugestionabilidade total (BTSS) para cada grupo etário.

Quadro 29

Correlações entre a memória (Total de Aprendizagem da Lista de Palavras) e a sugestionabilidade total (BTSS) para cada grupo etário

Idade	<i>r</i>	<i>N</i>	<i>p</i>
5	-.029	100	.772
6	-.022	100	.827
7	-.086	100	.393
8	-.084	100	.405
9	-.167	100	.098

Após a análise do Quadro 29 verifica-se que não existe uma correlação estatisticamente significativa entre as variáveis. Em suma, a quinta hipótese sobre a existência de uma correlação negativa entre a memória (Total de Aprendizagem da Lista de Palavras) e a sugestionabilidade interrogativa (sugestionabilidade total do BTSS) não foi corroborada. Os resultados da análise de correlações indicam que também para o grupo dos 4 anos não existe uma correlação entre a memória e a sugestionabilidade interrogativa ($r = -.177$, $n = 100$, $p = .078$). No que concerne às restantes idades, os resultados vão no mesmo sentido, ou seja, não existe uma correlação entre as variáveis ($r = -.019$, $n = 500$, $p = .668$, para a totalidade da amostra), nem mesmo recorrendo à análise por idades (ver Quadro 29).

O Quadro 30 apresenta as médias, desvios padrão, mínimo e máximo dos resultados brutos na prova Reconhecimento Diferido da Lista de Aprendizagem do Teste Lista de Palavras para cada grupo etário.

Quadro 30

Lista de Palavras: Médias, desvios padrão, mínimo e máximo dos resultados brutos (4, 5, 6, 7, 8 e 9 anos) da prova Reconhecimento Diferido da Lista de Aprendizagem do Teste Lista de Palavras

Idade	4	5	6	7	8	9	Totais
Resultados	B	B	B	B	B	B	B
<i>M</i>	21.80	26.02	29.68	32.90	36.02	37.29	30.62
<i>DP</i>	7.10	8.91	8.67	9.12	7.38	7.71	9.81
<i>Min</i>	10	11	12	0	10	1	0
<i>Máx</i>	40	41	44	45	45	45	45
<i>n</i>	100	100	100	100	100	100	600

B = resultados brutos

Observando o Quadro 30 constata-se que os resultados médios da prova Reconhecimento Diferido da Lista de Aprendizagem do Teste Lista de Palavras aumentam com a idade.

O Quadro 31 apresenta as médias, desvios padrão, mínimo e máximo dos resultados padronizados da prova Reconhecimento Diferido da Lista de Aprendizagem do Teste Lista de Palavras para cada grupo etário, com exceção do grupo dos 4 anos, em virtude de não existirem dados normativos para esta faixa etária.

Quadro 31

Lista de Palavras: Médias, desvios padrão, mínimo e máximo dos resultados padronizados (5, 6, 7, 8 e 9 anos) da prova Reconhecimento Diferido da Lista de Aprendizagem do Teste Lista de Palavras

Idade	4	5	6	7	8	9	Totais
Resultados	P	P	P	P	P	P	P
<i>M</i>	-	6.15	6.57	5.53	6.07	6.22	6.11
<i>DP</i>	-	3.52	3.64	4.12	4.40	3.82	3.91
<i>Min</i>	-	1	1	1	1	1	1
<i>Máx</i>	-	13	14	14	14	13	14
<i>n</i>	100	100	100	100	100	100	600

P = resultados padronizados

No Quadro 31 verifica-se que é o grupo etário dos 6 anos que apresenta resultados médios mais elevados ($M = 6.57$, $DP = 3.64$). Observa-se também que as crianças de 7 anos apresentaram resultados médios mais baixos do que as restantes ($M = 5.53$, $DP = 4.12$).

O Quadro 32 apresenta as correlações entre as variáveis reconhecimento diferido (resultados brutos em Lista de Palavras) e sugestionabilidade total (BTSS) recorrendo à análise por idades.

Quadro 32

Correlações entre a memória (Reconhecimento Diferido da Lista de Aprendizagem do Teste Lista de Palavras) e a sugestionabilidade total (BTSS) para cada grupo etário

Idade	<i>r</i>	<i>n</i>	<i>p</i>
4	.033	100	.744
5	.142	100	.158
6	.009	100	.928
7	-.188	100	.062
8	-.066	100	.511
9	-.070	100	.486

Como se pode observar no Quadro 32 não existe uma correlação estatisticamente significativa entre as variáveis sugestionabilidade total e reconhecimento diferido (resultados brutos).

A hipótese 6 previa uma correlação negativa entre a memória diferida (Reconhecimento Diferido da Lista de Aprendizagem) e a sugestionabilidade interrogativa (sugestionabilidade total do BTSS). Analisando os resultados brutos da prova Reconhecimento Diferido da Lista de Aprendizagem do grupo dos 4 anos verifica-se que não existe uma correlação entre a memória e a sugestionabilidade interrogativa ($r = .090$, $n = 100$, $p = .372$). No que concerne às restantes idades, os resultados vão no mesmo sentido, ou seja, não existe uma correlação entre as variáveis ($r = -.045$, $n = 500$, $p = .320$), nem quando a análise é realizada por grupos etários (ver Quadro 32).

O Quadro 33 inclui as médias, desvios padrão, mínimo e máximo dos resultados em problemas de comportamento externalizantes (versão pais do SDQ) para cada grupo etário.

Quadro 33

SDQ (versão pais): Médias, desvios padrão, mínimo e máximo dos resultados da subescala problemas de comportamento externalizantes para cada grupo etário

Idade	4	5	6	7	8	9	Total
<i>M</i>	6.25	6.20	5.95	6.48	5.84	6.53	6.21
<i>DP</i>	3.15	2.88	3.16	3.01	3.05	3.34	3.10
<i>Min</i>	0	0	0	0	0	0	0
<i>Máx</i>	13	13	13	13	13	14	14
<i>n</i>	79	91	78	77	79	83	487

Tendo em consideração a informação no Quadro 33 que apresenta os resultados médios obtidos através do SDQ (versão Pais) verifica-se que o grupo etário com maior pontuação média de problemas de comportamento externalizantes é o dos 9 anos ($M = 6.53$,

$DP = 3.10$) e o grupo com menor pontuação média é o dos 8 anos ($M = 5.84$, $DP = 3.05$). Não obstante verifica-se, ainda, que os valores médios dos problemas externalizantes vão diminuindo ligeiramente dos 4 ($M = 6.25$, $DP = 3.15$), aos 5 ($M = 6.20$, $DP = 2.88$) e aos 6 anos ($M = 5.95$, $DP = 3.16$), sofrendo um aumento aos 7 anos ($M = 6.48$, $DP = 3.01$), diminuindo aos 8 anos ($M = 5.84$, $DP = 3.05$) para sofrer um novo aumento aos 9 anos ($M = 6.53$, $DP = 3.34$).

A hipótese 7 previa que existia uma correlação positiva entre a dimensão problemas de comportamento externalizantes avaliados pelas subescalas Problemas de Comportamento e Hiperatividade (versão pais) do SDQ e a sugestionabilidade interrogativa (sugestionabilidade total do BTSS).

As correlações entre as variáveis problemas de comportamento externalizantes (SDQ, versão pais) e a sugestionabilidade interrogativa (sugestionabilidade total no BTSS) recorrendo à análise por idades estão no Quadro 34.

Quadro 34

Correlações entre os problemas de comportamento externalizantes (versão pais do SDQ) e a sugestionabilidade total (BTSS) para cada grupo etário

Idade	<i>r</i>	<i>n</i>	<i>p</i>
4	.037	79	.749
5	-.006	91	.958
6	.044	78	.701
7	.051	77	.658
8	-.080	79	.483
9	.137	83	.215

Constata-se no Quadro 34 que considerando as correlações por grupos de idade, não se verifica nenhuma correlação estatisticamente significativa entre a sugestionabilidade total e os problemas de comportamento externalizantes. Conclui-se que a hipótese 7 não foi

corroborada ($r = .023$, $n = 487$, $p = .620$, para a totalidade da amostra), ou seja, não se verifica uma correlação positiva estatisticamente significativa entre a sugestionabilidade interrogativa (resultado sugestionabilidade total no BTSS) e os problemas externalizantes (SDQ, versão pais).

O Quadro 35 apresenta os resultados médios obtidos na subescala problemas de comportamento externalizantes do SDQ (versão professores) considerando os diferentes grupos etários.

Quadro 35

SDQ (versão professores): Médias, desvios padrão, mínimo e máximo dos resultados da subescala problemas de comportamento externalizantes para cada grupo etário

Idade	4	5	6	7	8	9	Total
<i>M</i>	4.86	3.88	4.63	5.28	3.84	5.26	4.63
<i>DP</i>	3.89	3.18	3.78	4.26	3.00	4.01	3.75
<i>Min</i>	0	0	0	0	0	0	0
<i>Máx</i>	17	14	18	17	11	15	18
<i>n</i>	79	80	80	82	75	82	475

Pode observar-se no Quadro 35 que, na opinião dos professores, o grupo dos 7 ($M = 5.28$, $DP = 4.26$) e 9 ($M = 5.26$, $DP = 4.01$) anos são as idades com mais problemas de comportamento externalizantes, verificando-se uma diminuição desses problemas dos 4 ($M = 4.86$, $DP = 3.88$) para o 5 anos ($M = 3.88$, $DP = 3.18$) e um aumento dos mesmos até aos 7 ($M = 5.28$, $DP = 4.26$) anos, sendo o grupo dos 8 anos ($M = 3.84$, $DP = 3.00$), o que apresenta menos problemas deste tipo.

A hipótese 8 antecipava que existia uma correlação positiva entre a dimensão problemas de comportamento externalizantes avaliados pelas subescalas Problemas de

Comportamento e Hiperatividade do SDQ (versão professores) e a sugestionabilidade interrogativa (sugestionabilidade total do BTSS).

O Quadro 36 mostra as correlações entre os problemas de comportamento externalizantes (SDQ, versão professores) e a sugestionabilidade total (BTSS) para cada grupo etário.

Quadro 36

Correlações entre os problemas de comportamento externalizantes (versão professores) e a sugestionabilidade total (BTSS) para cada grupo etário

Idade	<i>r</i>	<i>n</i>	<i>p</i>
4	-0.069	76	.556
5	-.041	80	.721
6	-.009	80	.935
7	.246*	82	.026
8	-.027	75	.818
9	-.111	82	.321

Após leitura do Quadro 36, apenas se verifica uma correlação positiva baixa e estatisticamente significativa entre a sugestionabilidade interrogativa e os problemas de comportamento externalizantes para o grupo dos 7 anos ($r = .246$, $n = 82$, $p = .026$). Assim, a hipótese 8 não é integralmente corroborada ($r = .038$, $n = 475$, $p = .412$, para a totalidade da amostra), ou seja, não se verifica uma correlação positiva estatisticamente significativa entre a sugestionabilidade interrogativa e os problemas externalizantes segundo os professores, exceto para o grupo etário dos 7 anos.

A nona hipótese, de que existia uma correlação positiva entre dimensão problemas de comportamento internalizantes, avaliados pela subescala Sintomas Emocionais e Problemas de relacionamento com os colegas do SDQ (versão pais), e a sugestionabilidade interrogativa (sugestionabilidade total do BTSS) foi corroborada, uma vez que foi apurada a existência de

uma correlação positiva estatisticamente significativa ($r = .148$, $n = 487$, $p = .001$, para a totalidade da amostra).

O Quadro 37 apresenta os resultados médios obtidos na subescala problemas do comportamento internalizantes do SDQ (versão Pais) tendo em conta os vários grupos etários.

Quadro 37

SDQ (versão Pais): Médias, desvios padrão, mínimo e máximo dos resultados da subescala problemas de comportamento internalizantes para cada grupo etário

Idade	4	5	6	7	8	9	Total
<i>M</i>	3.62	3.68	3.47	4.09	4.39	4.99	4.04
<i>DP</i>	2.46	2.74	2.64	2.72	2.78	3.30	2.82
<i>Min</i>	0	0	0	0	0	0	0
<i>Máx</i>	10	13	11	13	14	13	14
<i>n</i>	79	91	78	77	79	83	487

Os resultados referidos no Quadro 37 indicam que, em comparação com as crianças mais novas, e segundo os pais, as crianças com 8 ($M = 4.39$, $DP = 2.78$) e 9 anos ($M = 4.99$, $DP = 3.30$) obtiveram pontuações mais elevadas ao nível dos problemas internalizantes, sendo o grupo dos 6 anos ($M = 3.47$, $DP = 2.64$) o que apresenta menos problemas deste tipo.

O Quadro 38 apresenta os resultados da correlação entre as variáveis comportamentos internalizantes (SDQ, versão pais) e a sugestionabilidade total (BTSS), analisada por grupos etários.

Quadro 38

Correlações entre os problemas de comportamento internalizantes (versão pais) e a sugestionabilidade total (BTSS) para cada grupo etário

Idade	<i>r</i>	<i>n</i>	<i>p</i>
4	-.122	79	.286
5	.043	91	.683

Quadro 38 (cont.)

Correlações entre os problemas de comportamento internalizantes (versão pais) e a sugestionabilidade total (BTSS) para cada grupo etário

Idade	<i>r</i>	<i>n</i>	<i>p</i>
6	.021	78	.856
7	-.156	77	.177
8	.028	79	.803
9	.090	83	.418

Observando o Quadro 38 é possível constatar que não existem correlações estatisticamente significativas entre as variáveis sugestionabilidade total (BTSS) e problemas de comportamento internalizantes (SDQ versão pais), considerando cada grupo etário.

A décima hipótese que postula que existia uma correlação positiva entre a dimensão problemas de comportamento internalizantes avaliados pela subescala Sintomas Emocionais e Problemas de relacionamento com os colegas do SDQ (versão professores) e a sugestionabilidade interrogativa (sugestionabilidade total do BTSS) não foi corroborada ($r = -.021$, $n = 475$, $p = .655$, para a totalidade da amostra).

Os valores médios dos resultados concernentes à subescala dos problemas internalizantes para a versão Professores do SDQ encontram-se expostos no Quadro 39.

Quadro 39

SDQ (versão professores): Médias, desvios padrão, mínimo e máximo dos resultados da subescala problemas de comportamento internalizantes para cada grupo etário

Idade	4	5	6	7	8	9	Total
<i>M</i>	1.88	1.88	2.08	2.01	1.96	3.02	2.15
<i>DP</i>	1.90	2.22	2.02	2.08	1.95	2.96	1.27
<i>Min</i>	0	0	0	0	0	0	0

Quadro 39 (cont.)

SDQ (versão professores): Médias, desvios padrão, mínimo e máximo dos resultados da subescala problemas de comportamento internalizantes para cada grupo etário

Idade	4	5	6	7	8	9	Total
<i>Máx</i>	8	9	7	7	8	13	13
<i>n</i>	76	80	80	82	75	82	475

Após a observação do Quadro 39 é possível verificar que as crianças de 9 anos apresentam uma pontuação média superior no que se refere a problemas do comportamento internalizantes comparativamente às restantes idades.

A matriz de correlações exposta no Quadro 40 apresenta os resultados do coeficiente *Pearson* e os respetivos valores de significância, para cada idade no que diz respeito aos problemas de comportamento internalizantes (SDQ, versão professores) e a sugestionabilidade interrogativa (sugestionabilidade total no BTSS).

Quadro 40

Correlações entre os problemas de comportamento internalizantes (versão professores) e a sugestionabilidade total (BTSS) para cada grupo etário

Idade	<i>r</i>	<i>n</i>	<i>p</i>
4	.091	76	.436
5	-.137	80	.226
6	.191	80	.089
7	.117	82	.295
8	.057	75	.629
9	-.171	82	.123

Observando os valores apresentados no Quadro 40 é possível constatar que não existe uma correlação estatisticamente significativa entre as duas variáveis para nenhum grupo etário.

5. Estudo Normativo

O objetivo principal deste estudo consistiu em obter informação normativa do desempenho de crianças portuguesas dos 4 aos 9 anos no BTSS. É de especial importância a conversão de um resultado bruto em padronizado, aquando da utilização de um instrumento, pois torna-se, assim, possível a comparação dos resultados obtidos numa avaliação com os dados normativos.

Apresentam-se no Quadro 41 as estatísticas descritivas para o resultado sugestionabilidade total do BTSS.

Quadro 41

Estatísticas descritivas para escalão resultado sugestionabilidade total do BTSS

<i>n</i>	600
<i>M</i>	16.93
<i>DP</i>	3.19
<i>Min</i>	5
<i>Máx</i>	24
<i>Percentil 25</i>	15
<i>Percentil 50</i>	17
<i>Percentil 75</i>	19

A partir do Quadro 41, pode-se observar que a amostra deste estudo obteve na escala total uma média de 16.93 e um desvio padrão de 3.19, e que as pontuações totais assumem um valor mínimo de 5 e um máximo de 24.

Os resultados normativos em função da idade são apresentados no Quadro 42, sendo constituídos pelos resultados brutos (pontuações totais) e pela escala percentílica. Optou-se por efetuar dois agrupamentos de idade (4, 5 e 6 anos e 7, 8 e 9 anos), de forma a ter por base diferenças estatisticamente significativas [$F(1, 598) = 58.82, p < .001$], no que diz respeito ao resultado sugestionabilidade total do BTSS. De notar que valores mais elevados nos

resultados brutos e nos resultados em percentis indicam maior sugestionabilidade interrogativa.

Quadro 42

Resultados normativos para o resultado sugestionabilidade total do BTSS considerando os agrupamentos de idades 4, 5 e 6 anos e 7, 8 e 9 anos

Grupos etários		
Percentil	4, 5 e 6 anos	7, 8 e 9 anos
99	23-26	22-26
95	22	21
90	21	21
85	21	20
80	20	19
75	20	18
70	19	18
65	19	17
60	19	17
55	18	17
50	18	16
45	18	16
40	17	15
35	17	15
30	17	14
25	16	14
20	16	13
15	15	12
10	14	11
5	0-13	0-10
<i>n</i>	300	300
<i>M</i>	17.89	15.98
<i>DP</i>	2.60	3.44

Como se pode ver através do Quadro 42, para o grupo etário que engloba os 4, 5 e 6 anos a média foi de 17.89 e o desvio padrão de 2.60. O grupo etário que inclui os 7, 8 e 9 anos apresenta uma pontuação total média de 15.98 e um desvio padrão de 3.44.

PARTE IV – Discussão

Com o crescente aumento do número de crianças sujeitas a interrogatório torna-se fulcral perceber de que forma a sugestionabilidade interrogativa influencia a fiabilidade do testemunho infantil. A inexistência de normas portuguesas para instrumentos de avaliação da sugestionabilidade interrogativa é uma realidade que este estudo procurou alterar. Deste modo, constituiu propósito desta investigação obter informação normativa do desempenho de crianças portuguesas dos 4 aos 9 anos num instrumento de avaliação da sugestionabilidade interrogativa específico para crianças: o BTSS (Endres, 1997). Pretendeu-se ainda indagar em que medida as variáveis sexo, idade, inteligência não verbal, memória e problemas de comportamento externalizantes e internalizantes das crianças se correlacionam com a sugestionabilidade interrogativa avaliada por este teste.

O primeiro conjunto de resultados que importa analisar diz respeito à análise da fidelidade do BTSS. Obteve-se um valor de alfa de Cronbach de .563 para a escala total e, uma vez que este resultado é pouco satisfatório, recorreu-se ao cálculo do coeficiente de Spearman-Brown obtendo-se um valor de .635, um valor considerado fraco (Pestana & Gageiro, 2003), mas aceitável segundo DeVellis (1991), embora implique prudência na interpretação dos resultados. Para outros autores (e.g., Marôco, 2006), um alfa muito baixo poderá sugerir uma reavaliação da base teórica que motivou a construção do instrumento. Costa (2008) sugeriu que se reformulassem alguns itens do BTSS, alegando que nalguns casos estes poderiam ser insuficientemente compreendidos pelas crianças.

O valor de alfa de Cronbach obtido no presente estudo é inferior ao encontrado por Endres (1997; alfa de Cronbach = .850), por Costa (2008; alfa de Cronbach = .714), bem como por Dafflon (2012; alfa de Cronbach = .747). Para esta dissemelhança relativamente aos estudos mencionados poderão ter contribuído os seguintes aspectos: a existência de

diferenças culturais (a amostra do estudo de Endres é de crianças alemãs), os grupos etários abrangidos (os estudos de Costa e Dafflon incluíram crianças de apenas 6, 7 e 8 anos e 8 e 9 anos, respetivamente, enquanto a nossa amostra incluiu, além de crianças com 6, 7, 8 e 9 anos, crianças em idade pré-escolar, com 4 e 5 anos) e o método de seleção das amostras (a presente amostra foi estratificada de forma a ser representativa da população de crianças portuguesas, o que não sucedeu nos estudos portugueses anteriores).

Quando se analisaram os valores de alfa por idade, verificou-se que o grupo etário dos 7 anos apresentou um valor de alfa de Cronbach bastante mais aceitável de .676 e um valor do coeficiente de Spearman-Brown de .698, sendo plausível pensar que os resultados obtidos no BTSS poderão ser mais fiáveis neste grupo etário. Como já referimos, a sugestionabilidade interrogativa é entendida com base nas características individuais e desenvolvimentais da criança daí a necessidade de instrumentos de avaliação mais eficazes no acesso às diferenças desenvolvimentais e à sugestionabilidade interrogativa (Scullin & Ceci, 2001). Por sua vez, a qualidade e quantidade de informação que uma criança fornece em interrogatório pode ser incrementada pela capacidade de compreensão, conhecimento e estratégias mnésicas utilizadas (Bottoms, Najdowski, & Goodman, 2009). Importa referir, que a complexa interação entre o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento emocional poderão afetar o grau de sugestionabilidade interrogativa da criança (Goldfarb, Chong & Goodman-Shaver, 2014).

No que diz respeito à consistência interna para cada um dos componentes do BTSS por grupo etário, verificou-se que, de modo análogo ao estudo de Costa (2008), o componente “Repetidas” revela valores superiores (.681) comparativamente aos restantes componentes. Uma possível interpretação destes resultados é o facto deste componente poder ser constituído pelos itens que melhor avaliam a sugestionabilidade interrogativa. Poole e White (1991) sugerem que colocar repetidamente questões a uma criança, frequentemente

resulta na mudança da resposta original. Krahenbuhl, Blades e Eiser (2009) sugerem que a precisão das respostas entre os 4 e os 9 anos a questões fechadas aumenta com a idade, contudo a repetição da mesma questão continuamente tem um efeito prejudicial em todas as idades. Howie, Nash, Kurukulasuriya e Bowman (2012) demonstraram que as crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos são mais propensas a alterarem a sua resposta inicial do que as de 8 anos quando as questões são repetidas. Há aqui a necessidade de chamar a atenção para as razões que justificam as alterações de resposta, tais como as crenças de auto-eficácia, o temperamento, a ansiedade e o nível intelectual da própria criança. Um exemplo relacionado com o temperamento, é o facto de crianças inibidas poderem ser mais vulneráveis à sugestão do que as mais desinibidas (Quas et al., 1997).

No que respeita ao estudo da validade do BTSS através da análise em componentes principais, forçada a três factores, verificou-se que a solução encontrada difere da proposta original de Endres (1997), uma vez que três dos itens (itens 5, 23 e 30) não saturam em nenhum componente, e o item 8 satura noutro componente (i.e., satura no componente “Alternativas” e não no componente “Sim e Não”). Estes resultados são conformes aos obtidos por Costa (2008) e Dafflon (2012). Assim, optou-se também por manter a repartição original dos itens por componentes, uma vez que estes itens poderão necessitar de reformulação. Deste modo, o item 8, “A amiga da Beatriz chama-se Margarida, não é?”, na versão feminina e “O amigo do Manuel chama-se António, não é?”, na versão masculina poderia ser reformulado do seguinte modo: “A amiga da Beatriz chama-se Margarida, certo?”, para a versão feminina e “O amigo do Manuel chama-se António, certo?”, para a versão masculina. O item 5, “O que diz a história: foi o pai ou a mãe que lhe deu o pato?”), que deveria ter saturado no componente “Alternativas”, poderia ter a formulação, por exemplo, “Quem deu o pato? Foi o pai ou a mãe?” e o item 23, “Tens a certeza? A corda do pato partiu-se?”), que deveria estar agrupado no componente

“Repetidas”, poderia ser transformado em “Tens a certeza de que a corda do pato se partiu?”. E o item 30, que deveria ter saturado no item “Sim e Não”, “A Beatriz não ficou triste e não queria que a Margarida lhe desse um pato novo”?, para a versão feminina e “O Manuel não ficou triste e não queria que o António lhe desse um pato novo”?, para a versão masculina poderia ser reformulado como “A Beatriz estava triste, queria que a Margarida lhe desse um pato novo?”, para a versão feminina e “O Manuel estava triste, queria que o António lhe desse um pato novo”?, para a versão masculina. Outra possibilidade seria a inclusão de mais itens nas subescalas.

As correlações positivas moderadas obtidas entre os três componentes e a escala total do BTSS apontam, de uma forma geral, para a discriminação das diferentes questões sugestivas, tal como evidenciado no estudo de Costa (2008).

No que se refere à variável sexo, apesar de se ter verificado que as crianças do sexo feminino ($M = 17.1$) pontuaram mais do que as do sexo masculino ($M = 16.76$), não foi encontrada significância estatística relativamente à sugestionabilidade total (exceto no grupo dos 5 anos, em que as crianças do sexo feminino foram as que apresentaram pontuações mais elevadas), o que, de modo geral, vai ao encontro dos resultados dos estudos de Bruck e Melnyk (2001), Calicchia e Santostefano (2004), Georghiu (1989) e McFarlane, Powell e Dudgeon (2002). Também no que se refere às componentes do BTSS, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre os sexos, tal como já tinha sido apontado por Costa (2008) e Costa e Pinho (2010).

Relativamente à análise da fidelidade do Total de Dificuldades do SDQ (versão Pais), este instrumento revelou propriedades psicométricas razoáveis para efeitos de investigação, tendo-se obtido um valor de alfa de Cronbach de .788, valor este superior ao encontrado no estudo de Abreu-Lima, Alarcão, Almeida, Brandão, Cruz, Gaspar & Santos (2010) cujo coeficiente alfa de Cronbach foi de .730. Para o Total de Dificuldades do SDQ

(versão Professores), obteve-se um valor de alfa de Cronbach de .516, considerado inadmissível segundo Pestana e Gageiro (2003). Este valor é inferior ao valor encontrado no estudo de Abreu-Lima e cols. (2010) cujo coeficiente alfa de Cronbach foi de .830 e ao obtido por Pereira (2012) cujo valor foi de .630.

Stone, Otten, Rutger, Engels, Vermulst e Janssens (2010) sugerem que as diferenças na consistência entre o SDQ (versão pais e professores) podem ser explicadas pelo facto de para os professores, os itens das subescalas poderem ser unidimensionais do que para os pais, o que pode traduzir um efeito halo, significando que a criança que apresenta problemas de comportamento poderá ser mais propensa a ser avaliada como problemática noutras áreas. Além disso, a criança poderá apresentar comportamentos distintos consoante o contexto em que se encontra, familiar ou escolar.

No estudo da validade do SDQ, através do método de análise em componentes principais, foi obtida uma solução com três componentes, em vez de cinco, a qual difere da divisão proposta na versão original, mas que vai ao encontro da sugestão de Goodman, Lamping e Ploubidis (2010). Estes resultados sugerem que este questionário deveria ser revisto, principalmente no que se refere à distribuição dos itens pelas subescalas, uma vez que na versão para Pais, os itens 11, 14 e 22 não saturaram no componente adequado (“problemas externalizantes” no caso do item 11 e “problemas internalizantes” no caso dos itens 11 e 14). Os itens 12 e 18 revelaram uma saturação próxima em dois componentes. O mesmo se verificou no SDQ (versão Professores), os itens 11, 14, 19 e 22 não saturaram no componente adequado. Pelo exposto, verificaram-se algumas divergências relativamente à estrutura factorial da versão original, consideradas expectáveis tendo em conta que já outras investigações colocaram dúvidas relativamente à validade estrutural da escala SDQ (Goodman, 2001; Goodman, Lamping & Ploubidis, 2010; Niclasen, Skovgaard, Andresen,

Somhovd & Obel, 2013; Muris, Meesters, Elijkelboom & Vincken, 2004; Palmieri & Smith, 2007; Sanne, Torsheim, Heiervang & Stormark, 2009).

Há autores que sugerem que se considere 3 fatores em amostras de baixo risco e 5 fatores quando o que se pretende é a triagem de uma perturbação (Lamping & Ploubidis, 2010). Outros alertam para o especial cuidado com os itens formulados positivamente, pois tendem a direcionar para a escala prossocial (Niclasen et al., 2013; Palmieri & Smith, 2007), por outro lado segundo Goodman (1994) os itens formulados pela positiva aumentam a aceitabilidade por parte do informante. Fará sentido refletir sobre estas questões, nomeadamente no que respeita às amostras portuguesas, sendo que a análise fatorial adotada deverá variar consoante o objetivo da avaliação com recurso ao SDQ. E os resultados deverão ser cuidadosamente analisados tendo em conta as razões já destacadas, pois os sinais fornecidos pelo SDQ não deverão ser vistos apenas como indício de patologia, necessitando de outros instrumentos de avaliação que complementem essa informação.

Não obstante, há autores (Stone et al., 2010) que alertam para as dificuldades em comparar as análises factoriais de diferentes estudos, devido à aplicação de diferentes métodos de extração e rotação.

Por sua vez, Richter, Sagatun, Heyerdahl, Oppedal & Roysamb (2011) sugerem que a divergência cultural exerce a sua influência no significado que certos comportamentos têm em determinadas situações, sendo uma das razões pelas quais o SDQ não produz pontuações comparáveis entre grupos culturalmente distintos. A cultura desempenha um papel importante, por exemplo, na expressão de problemas psicossociais originando diferenças na pontuação. Apesar de tudo, o SDQ continua a ser reconhecido como um bom instrumento de avaliação da psicopatologia da criança e do adolescente.

Assim sendo, optou-se por considerar as subescalas dos problemas de comportamento como a dimensão “Total de Dificuldades” e a subescala comportamentos prossociais como a

dimensão “Forças”, em consonância com a versão original do SDQ. Verificou-se uma correlação estatisticamente significativa entre a dimensão “Forças” (SDQ, versão pais) e a sugestionabilidade interrogativa (BTSS) apenas para o grupo dos 5 anos. Não se verificou correlação com significância estatística entre a dimensão “Total de dificuldades” e a sugestionabilidade interrogativa.

No que concerne ao SDQ, versão professores constatou-se uma correlação estatisticamente significativa entre a dimensão “Total de dificuldades” e a sugestionabilidade interrogativa (BTSS) apenas no grupo etário dos 7 anos e entre a dimensão “Forças” e a sugestionabilidade interrogativa (BTSS) apenas no grupo etário dos 9 anos.

A primeira hipótese deste estudo aponta para que as crianças mais novas sejam significativamente mais sugestionáveis do que as mais velhas. Esta hipótese foi parcialmente corroborada. Apenas foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre o grupo etário dos 4 anos e o dos 8 e 9 anos; entre o dos 5 e o dos 7 e 8 anos e entre o dos 5 e o dos 9 anos; também entre o grupo dos 6 e os 8 e 9 anos e finalmente entre o grupo dos 7 e o dos 9 anos. Uma interpretação possível para estes resultados prende-se com a diferença de idades e, provavelmente, com características de desenvolvimento que lhe estão associadas, tais como a memória, inteligência e personalidade, pois verifica-se pelo menos uma faixa etária de intervalo entre cada grupo de idade para o qual foram detetadas diferenças estatisticamente significativas ao nível da sugestionabilidade interrogativa.

A análise relativa aos resultados médios da sugestionabilidade total avaliada pelo BTSS revelou que foi o grupo dos 5 anos que obteve pontuações superiores em ambos os sexos. Na literatura encontram-se resultados que indicam que as crianças mais novas, especificamente as que se encontram em idade pré-escolar, são mais sugestionáveis quando comparadas com crianças mais velhas (Bruck & Ceci, 1999; Ceci & Bruck, 1993; Ceci & Friedman, 2000). Contudo, no presente estudo o grupo etário dos 4 anos mostrou-se menos

sugestionável do que o grupo dos 5 e também dos 6 anos. Este resultado aproxima-se da conclusão do estudo realizado por Rudy e Goodman (1991) que, ao avaliarem a sugestionabilidade em crianças entre os 3 e os 7 anos de idade, aponta para que as crianças de 3/4 anos de idade possam ser tão resistentes à sugestão como as de 6/7 anos. O aumento da sugestionabilidade com a idade poderá estar relacionado com a menor capacidade mnésica e não com as diferenças de idade (Pires, Silva, & Ferreira, 2013). Como já foi referido na revisão bibliográfica, a idade continua a gerar alguma controvérsia e não consegue por si só explicar o grau de variabilidade da sugestionabilidade interrogativa (Bruck & Melnyk, 2004; Chae & Ceci, 2006).

Quando se procuraram situar as diferenças de médias relativamente a cada componente do BTSS, verificou-se que no componente “Repetidas” as crianças de 6, 7 e 9 anos revelaram maior suscetibilidade ao feedback negativo do que as de 4 anos. No estudo de Saraiva (2012), com as Escalas de Sugestionabilidade de Gudjonsson (Gudjonsson, 1997), observou-se que nas questões repetidas, as crianças mais velhas são mais susceptíveis à pressão decorrente do feedback negativo do que as mais novas. No que concerne ao componente “Alternativas”, verificou-se que os grupos dos 4 e dos 5 anos revelam maior aquiescência à informação errónea comparativamente às crianças de 6, 7, 8 e 9 anos. No componente “Sim e Não”, é o grupo dos 4 anos que apresenta pontuações superiores, e por isso maior aquiescência à informação errónea. Endres (1997) encontrou uma correlação negativa entre os valores do componente “Sim e Não” e a idade. Também Saraiva (2012) constatou que a média da aquiescência das crianças mais novas é superior à das crianças mais velhas.

Não foi corroborada a segunda hipótese, segundo a qual existiria uma correlação negativa e estatisticamente significativa entre a inteligência não verbal (resultados brutos das Matrizes Progressivas Coloridas: Forma Paralela) e a sugestionabilidade no grupo das

crianças de 4 anos. Assim, neste grupo etário, a sugestionabilidade interrogativa e a inteligência não verbal não se revelaram relacionadas.

A terceira hipótese relativa à relação entre a inteligência não verbal e a sugestionabilidade interrogativa nas crianças de 5, 6, 7, 8 e 9 anos considera-se corroborada. Efetivamente, apurou-se uma correlação negativa e estatisticamente significativa entre a inteligência não verbal (resultados padronizados das Matrizes Progressivas Coloridas: Forma Paralela) e a sugestionabilidade interrogativa (sugestionabilidade total do BTSS) nas crianças dos 5 aos 9 anos. Noutros estudos, esta relação foi também observada (Candel et al., 2000; Costa & Pinho, 2010; Dafflon, 2012). Contudo, quando se efetuou a análise por grupos etários verificou-se uma correlação estatisticamente significativa, cuja magnitude foi baixa, apenas nas crianças de 7, 8 e 9 anos. Uma possível explicação para estes resultados pode ter a ver com o facto de as crianças mais velhas possuírem maior capacidade de raciocínio, percepção e organização perceptiva que é exigida na prova das Matrizes e, portanto, existir maior variação na pontuação desta prova nestes grupos etários, o que favorece a detecção de uma relação.

Quando se considera a totalidade da amostra, foi corroborada a quarta hipótese que previa uma correlação negativa entre a memória (tarefa de evocação imediata da história do BTSS) e a sugestionabilidade total do BTSS. Este resultado é consonante com os resultados de Candel e cols (2000) e Finnila e cols (2003) e justificam-se na medida em que as crianças com menor capacidade mnésica são menos capazes de detetar diferenças entre a recordação do evento original e a informação errónea fornecida nas perguntas colocadas, o que as torna mais sugestionáveis (Schooler & Loftus, 1993). Contudo, ao efetuarmos a análise correlacional por grupos etários, as diferenças deixam de ser estatisticamente significativas. Como é conhecido, a diminuição do tamanho da amostra pode não permitir registar valores

de correlação estatisticamente significativos, tanto mais que a magnitude da correlação encontrada na amostra total era fraca.

No que se refere à hipótese 5, na qual se antecipou a existência de uma correlação entre a memória avaliada pelo Total de Aprendizagem da Lista de Palavras e a sugestionabilidade total do BTSS, esta não foi corroborada, apesar de se ter verificado uma tendência para que os resultados brutos ao nível do desempenho mnésico aumentem com a idade. Também a hipótese 6, respeitante à presença de uma correlação negativa entre a memória avaliada pelo reconhecimento diferido do teste Lista de Aprendizagem e a sugestionabilidade total do BTSS, não foi corroborada, quer considerando a totalidade da amostra quer recorrendo à análise por grupos etários. Uma possível justificação para estes resultados pode estar relacionada com a diferença de material em ambos os testes. O material a ser recordado no Teste Lista de Palavras implica a utilização de estratégias de organização da informação (as palavras pertencem a três categorias semânticas) que é preciso pôr em prática, enquanto no BTSS a história a recordar tem um sentido que é diretamente acessível, desde que a criança compreenda o que lhe é contado. Deste modo, a tarefa de recordação do material está facilitada no caso do BTSS comparativamente ao que sucede com o Teste Lista de Palavras.

A hipótese 7, que pressupunha que maiores pontuações na dimensão problemas de comportamento externalizantes avaliados pelas subescalas Problemas de Comportamento e Hiperatividade (versão pais) do SDQ se correlacionam positivamente com a sugestionabilidade total do BTSS, não foi corroborada pelos resultados obtidos no presente estudo. Já a hipótese 8, na qual se antevia uma correlação positiva entre maiores pontuações na dimensão problemas de comportamento externalizantes avaliados pelas subescalas Problemas de Comportamento e Hiperatividade (SDQ, versão professores) e a sugestionabilidade total do BTSS, foi parcialmente corroborada, na medida em que no grupo

dos 7 anos se verificou uma correlação positiva, embora baixa, entre as variáveis. Note-se que, Marzocchi et al. (2004), não encontraram diferenças nas pontuações médias entre os mais velhos e mais novos nas subescalas de problemas de comportamento, contudo na nossa investigação as crianças de 7 anos apresentam pontuações médias superiores às crianças das restantes idades segundo a avaliação dos professores, mas na percepção dos pais são as crianças de 9 anos que apresentam mais problemas de comportamento externalizantes. Estas disparidades poderão dever-se, em parte, ao facto da nossa amostra incluir apenas crianças do pré-escolar e primeiro ciclo, ao contrário do estudo de Marzocchi e cols (2004) que incluiu jovens até aos 16 anos. Por outro lado, as crianças que apresentam problemas de comportamento numa determinada área são mais suscetíveis de ser avaliadas como mais problemáticas noutras áreas também (Jackson & King, 2004).

No que se refere à correspondência entre a informação dada pelos pais e professores relativamente aos problemas de comportamento internalizantes, verificou-se que ambos os informantes se encontram de acordo no que se refere ao grupo etário com mais problemas deste género (9 anos). Estes resultados não corroboram os resultados encontrados na literatura (Stranger & Lewis, 1993; Kazdin & Kagan, 1994; Lucia & Breslau, 2006). Esta dissemelhança poderá dever-se ao facto de a maior parte dos questionários terem sido preenchidos pelas mães das crianças, que são consideradas melhores informadoras (Loeber, Green & Lahey, 1990). Este dado poderá ainda refletir a proximidade de contacto entre família e escola, fazendo com que a informação fornecida por pais e professores seja similar.

A hipótese 9, de que maiores pontuações na dimensão problemas de comportamento internalizantes, avaliados pela subescala Sintomas Emocionais e Problemas de relacionamento com os colegas do SDQ (versão pais), se correlacionavam positivamente com a sugestionabilidade interrogativa (sugestionabilidade total do BTSS) foi corroborada. Desta forma, podemos afirmar que o grau de sugestionabilidade interrogativa (considerando o

resultado sugestionabilidade total do BTSS) parece correlacionar-se com os problemas de comportamento internalizantes avaliados pelo SDQ (versão pais).

A décima hipótese que antevia que maiores pontuações na dimensão problemas de comportamento internalizantes avaliados pela subescala Sintomas Emocionais e Problemas de relacionamento com os colegas do SDQ (versão professores) se correlacionam positivamente com a sugestionabilidade interrogativa (sugestionabilidade total do BTSS) não foi corroborada.

Embora não se conheçam estudos publicados sobre a relação entre a sugestionabilidade interrogativa e os problemas de comportamento, há estudos que sugerem que a sugestionabilidade interrogativa poderá estar correlacionada positivamente com maior extroversão, sendo esta característica apontada como preditora de problemas de comportamento (Bartlett (1936 como citado em Biederman e colaboradores, 2001; Dahms & Jenness (1937 como citado em Roach, 1947). Os extrovertidos procuram constantemente a atenção por parte dos outros (Ashon, Lee, & Paunonen, 2002), e as crianças com esta característica tendem a exibir mais problemas de hiperatividade e agressão (Berden, Keane, & Calkins, 2008).

No que respeita à obtenção de informação normativa do desempenho de crianças portuguesas dos 4 aos 9 anos no BTSS, que constituiu o principal objetivo deste estudo, tomando como referência os agrupamentos de idade 4, 5 e 6 anos e 7, 8 e 9 anos, observou-se que o agrupamento que inclui as crianças mais novas apresentou uma pontuação média superior (i.e., maior sugestionabilidade) à do agrupamento dos 7, 8 e 9 anos.

Valores omissos relativos ao preenchimento do SDQ da versão pais e Professores, em virtude da não entrega dos mesmos (125 questionários dos professores e 113 por parte dos pais), constituem uma limitação do presente estudo. É possível apontar outras limitações, tais como as condições físicas que encontramos em algumas instituições onde foram realizadas as

avaliações, nomeadamente a presença de ruído, podem ter influenciado a atenção das crianças, o que por sua vez poderá ter afetado os resultados obtidos nos instrumentos de avaliação utilizados neste estudo.

Para investigações futuras propõe-se que sejam avaliadas outras variáveis, nomeadamente a atenção, Münsterberg (1908) sugere que a atenção pode influenciar a memória e os resultados das avaliações poderão assim ser deturpados. Também Howard e Hong (2002) sugerem que a atenção difusa ou não focada leva a que a criança seja facilmente distraída ou sugestionável.

Neste contexto, torna-se pertinente levantar hipóteses como as seguintes: Será que crianças com défice de atenção são mais sugestionáveis? Seria também útil a reformulação de alguns itens do BTSS tais como o item 5, 8, 23 e 30 tal como foi já referido anteriormente e efectuarem-se estudos no sentido de um maior esclarecimento das propriedades psicométricas deste instrumento, por exemplo, recorrendo não apenas à teoria clássica dos testes mas também aplicando a teoria de resposta aos itens (Embretson & Reise, 2000), pois a memória da criança é avaliada de forma mais exata.

Conclusões

O tema da sugestionabilidade interrogativa no contexto do testemunho infantil tem sido alvo de inúmeras investigações, especialmente no que respeita à influência das variáveis individuais no grau de sugestionabilidade. Deste modo, o recurso a instrumentos de avaliação que permitam a avaliação do grau de sugestionabilidade interrogativa em crianças é de especial importância.

O presente estudo teve como principais objetivos obter informação normativa do desempenho de crianças portuguesas dos 4 aos 9 anos no BTSS, bem como avaliar em que medida as variáveis socio-demográficas, cognitivas e psicossociais se relacionam com a sugestionabilidade interrogativa.

Nesta investigação, constatou-se que o BTSS possui propriedades psicométricas aceitáveis, contudo os resultados devem ser interpretados com alguma precaução, e ser considerada a hipótese de reavaliação do instrumento. Não obstante, importa sublinhar que o BTSS revelou ser bastante fiável para avaliar a sugestionabilidade interrogativa em crianças com 7 anos de idade. Verificou-se também que a divisão da escala em componentes difere da escala original, e que alguns itens não saturam no componente sugerido tendo em conta as escalas da versão original do teste. Assim, na perspetiva de futuras investigações, a realização de um teste re-teste para comprovar a fiabilidade da prova nas diferentes idades, incluindo itens adicionais e/ou modificando alguns dos existentes, poderia contribuir para esclarecer esta questão.

Há também a considerar, no que diz respeito aos resultados obtidos através da análise da diferença de médias no desempenho do BTSS, que não existem diferenças entre os sexos, exceto no grupo etário dos 5 anos, em que as crianças do sexo feminino apresentaram pontuações mais elevadas, diferindo significativamente das do sexo masculino. No que

concerne à idade constatou-se que as crianças com 5 anos são mais sugestionáveis. No entanto, nesta investigação, as crianças de 6, 7 e 9 anos revelaram ser mais sensíveis à introdução de feedback negativo do que as restantes. Desta forma, pode-se afirmar que é importante que o entrevistador não influencie a resposta das crianças.

No que diz respeito à inteligência não verbal, só parece ter impacto significativo na sugestionabilidade interrogativa das crianças com idade igual ou superior a 5 anos, na medida em que não se verificaram correlações entre estas variáveis nas crianças com 4 anos. Fica, desta forma, o alerta para que nos interrogatórios realizados a crianças com piores competências de inteligência não verbal, seja evitada a introdução de perguntas sugestivas, dada a sua vulnerabilidade a este procedimento.

Emergiram correlações significativas e negativas entre a memória avaliada pela evocação imediata da história do BTSS e a sugestionabilidade, ou seja, as crianças que evocaram mais informação livremente acerca da história estímulo do BTSS revelaram menor grau de sugestionabilidade. Deste modo, outro cuidado a ter em situações de avaliação de testemunhos é o facto de as crianças mais novas evocarem uma quantidade reduzida de unidades de informação, não relatando o acontecimento/história com o mesmo pormenor das crianças mais velhas.

Contudo, quando se avaliou a memória através do Total de Aprendizagem da Lista de Palavras, não foi apurada nenhuma correlação entre estas variáveis. O mesmo se verificou com uma outra prova do teste, o Reconhecimento Diferido da Lista de Aprendizagem.

Os problemas de comportamento externalizantes tiveram um papel mediador no grau de sugestionabilidade interrogativa apenas nas crianças de 7 anos e na versão professores do SDQ. No caso dos problemas internalizantes (SDQ, versão pais) verificou-se que se correlacionam positivamente com a sugestionabilidade para todos os grupos de idade considerados.

Quando se procedeu à conversão dos resultados brutos do BTSS em resultados padronizados, de forma a obter informação normativa do teste, constatou-se que a média das pontuações é superior no agrupamento das crianças mais novas (4, 5 e 6 anos).

Em jeito de conclusão, poderemos dizer que embora o BTSS tenha sido criticado principalmente no que se refere à sua estrutura, constitui um bom instrumento de avaliação da sugestionabilidade, de fácil aplicação e bem aceite pelas crianças. No que se refere ao SDQ, e apesar da existência de alguma controvérsia relativamente à sua estrutura, oferece uma visão mais completa da realidade da criança, na medida em que oferece informação acerca do comportamento nos contextos de vida mais importantes da criança, a casa e a escola.

Referências Bibliográficas

Abreu-Lima, I., Alarcão, M., Almeida, A., Brandão, T., Cruz, O., Gaspar, M. & Santos, M. (2010). Avaliação de intervenções de educação parental: Relatório [Assessment of parental education interventions: Report]. Retrieved from http://www.cnpqjr.pt/preview_documentos.asp?r=3493&m=PDF.

Achenbach, T. & Edelbrock, C. (1978). The classification of child psychopathology: a review and analysis of empirical efforts. *Psychological Bulletin*, 85, 1275-1301. doi: 10.1037/0033-2909.85.6.1275.

Achenbach, T. & Edelbrock, C. (1983). *Manual of the child behavior checklist 4-18 and 1991 profile*. Burlington: University of Vermont, Department of Psychiatry. doi: 10.1007/s10862-008-9119-8.

Achenbach, T.M. & Rescorla, L.A.(2001). *Manual for the ASEBA school-age forms & profiles*. Burlington: University of Vermont, Research Center for Children, Youth, and Families. doi: 10.1007/978-1-4419-1698-3_219.

Achenbach, T.M. & Rescorla, L.A.(2007). *Multicultural suplementto the manual for the ASEBA school-age forms & profiles*. Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth, & Families. doi: 10.1177/1363461510382590.

Achenbach, T. M., Dumenci, L., & Rescorla, L. A. (2002). Ten-Year Comparisons of Problems and Competencies for National Samples of Youth: Self, Parent, and Teacher Reports. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*. 10, 194-203. doi: 10.1177/10634266020100040101.

Ackil, J. & Zaragoza, M. (1998). Memorial consequences of forced confabulation: Age differences in susceptibility to false memories. *Developmental Psychology*, 34(6), 1358-1372. doi: 10.1037/0012-1649.34.6.1358.

Alberto, I. M. (2006). Abuso sexual de crianças: o psicólogo na encruzilhada da ciência com a justiça. In A. C. Fonseca, M. R. Simões, M. C. T. Simões, M. S. Pinho (Eds.). *Psicologia Forense* (pp. 437- 470). Coimbra: Almedina.

Albuquerque, P. & Santos, J. (2000). Memória para acontecimentos emocionais: contributos da psicologia cognitiva experimental. *Revista Portuguesa de Psicossomática*, 2(2), 21-33.

Albuquerque, C., Simões, M. & Martins, C. (2011). Testes de Consciência Fonológica: Estudos de precisão e validade. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 1(29), 51-76.

Ashton, M. C., Lee, K. & Paunonen, S. V. (2002). What is the central feature of extraversion? Social attention versus reward sensitivity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(1), 245-252.

Baker-Ward, L. & Ornstein, P.A. (2002). Cognitive underpinnings of children's testimony. In H.L. Westcott, G.M. Davies, & R. Bull (Eds.), *Children's testimony: A handbook of psychological research and forensic practice* (pp. 22-35). West Sussex: England: Wiley and Sons.

Bartlett, F. C. (1932). *Remembering: a study in experimental and social psychology*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Berdan, L. E., Keane, S. P. & Calkins, S. D. (2008). Temperament and externalizing behavior: Social preference and perceived acceptance as protective factors. *Developmental Psychology*, 44(4), 957-068.

Bee, H. (2003). *A criança em desenvolvimento*. Porto Alegre: Artmed.

Biederman, J., Hirshfeld-Becker, D.R., Rosenbaum, J.F., Hérot, C., Friedman, D., Snidman, N., Kagan, J. & Faraone, S.V.(2001). Further evidence of association between behavioral inhibition and social anxiety in children. *American Journal of Psychiatry*, 158(10), 1673-1679. doi:10.1176/appi.ajp.158.10.1673.

Bottenberg, E. & Wehner, E. (1971). Suggestibility: I. Construction and empirical validation of the Wuerzburg Suggestibility Test (WST). *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 20, 161-165.

Brainerd, C. & Ornstein, P. (1991). Children's memory for witnessed events: The developmental backdrop. In. Doris, J. (Ed.), *The suggestibility of children's recollections (10-20)*. Washington, DC.

Brainerd, C. & Reyna, V. (2002). Fuzzy-trace theory and false memory. *Current Directions in Psychological Science*, 11(5), 164-169. doi: 10.1111/1467-8721.00192.

Bravo, S. (2001). *Técnicas de investigación social: teoría y ejercicios* (4ª ed.). Madrid: Paraninfo - Thomson learning.

Bright-Paul, A. & Jarrold, C. (2009). A temporal discriminability account of children's eyewitness suggestibility. *Developmental Science*, 12, 647-661.

Bright-Paul, A. & Jarrold, C. (2012). Children's eyewitness memory: Repeating postevent misinformation reduces the distinctiveness of a witnessed event, *Memory*, 20, 818-835. doi: 10.1080/09658211.2012.708345.

Bruck, M. & Ceci, S. J. (1999). The suggestibility of children's memory. *Annual Review of Psychology*, 50, 419-439.

Bruck, M. & Melnyk, L. (2004). Individual differences in children's suggestibility: A review and synthesis. *Applied Cognitive Psychology*, 18, 947-996. doi: 10.1002/acp.1783.

Bruck, M. & Melnyk, L. (2011). Individual differences in children's suggestibility: A review and synthesis. *Applied Cognitive Psychology*, 25(1), 202-252. doi: 10.1002/acp.1783.

Calheiros, M. (2008). Prova e verdade no processo judicial. Aspectos epistemológicos e metodológicos. *Revista do Ministério Público*, 114, 71-84.

Calicchia, J. A. & Santostefano, S. (2004). The assessment of interrogative suggestibility in adolescents: Modalities, gender, and cognitive control. *North American Journal of Psychology*, 6, 1-12.

Candel, I., Merckelbach, H., Jelicic, M., Limpens, M. & Widdershoven, K. (2005). Children's suggestibility for peripheral and central details. *The Journal of Credibility Assessment and Witness Psychology*, 5(1), 9-18.

Cattell, J. M. (1895). Measurements of the accuracy of recollection. *Science*, 2, 761-766. doi: 10.1126/science.2.49.761.

Ceci, S. & Bruck, M. (1993). Suggestibility of the child witness. *American Psychology Association*, 3(113), 403-439. doi: 10.1111/1467-8721.ep11512660.

Ceci, S. & Bruck, M. (1995). *Jeopardy in the courtroom: A scientific analysis of children's testimony*. Washington, DC, US: American Psychological Association.

Ceci, S. & Bruck, M. (1998). *L'Enfant-Témoin-Une Analyse Scientifique des Témoignages d'enfants*. De Boeck Université: Bruxelles-Paris.

Ceci, S. & Friedman, R. (2000). The suggestibility of children: scientific research and legal implications. *Cornell Law Review*, 86, 34-108.

Ceci, S., Papierno, P., & Kulkofsky, S. (2007). Representational constraints on children's suggestibility. *Psychological Science*, 18, 503-509.

Cefai, C, Camilleri, L., Cooper, P. & Said, L. (2012). The structure and use of the teacher and parent Maltese Strengths and Difficulties Questionnaire. *International Journal of Emotional Education*, 3(1), 20-29.

Chae, Y. & Ceci, S. (2005). Individual differences in children's recall and suggestibility: The effect of intelligence, temperament, and self-perceptions. *Applied Cognitive Psychology, 19*, 383-407. doi: 10.1002/acp.1094.

Chae, Y. & Ceci, S. (2006). Individual differences in children's suggestibility. In A. C. Fonseca, M. R. Simões, M. C. T. Simões, & M. S. Pinho (Eds.), *Psicologia Forense* (pp. 471-496). Coimbra: Almedina.

Choudhury, M., Pimentel, S. & Kendall, P. (2003). Childhood anxiety disorders: parent-child (dis) agreement using a structured interview for the DSM-IV. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 42*, 957-964.

Cicchetti, D. & Toth, S. (1991). The making of a developmental psychopathologist. In J. Cantor, C. Spiker, L. Lipsitt (Eds.). *Child behavior and development: Training for diversity* (pp. 34-72). Norwood: New Jersey.

Clarke-Stewart, K. A., Malloy, L. C. & Allhusen, V. D. (2004). Verbal ability, selfcontrol, and close relationships with parents protect children against misleading suggestions. *Applied Cognitive Psychology, 18*, 1037-1058.

Collins, A. M. & Loftus, E. F. (1975). A spreading-activation theory of semantic processing. *Psychological Review, 82*, 407-428. doi: 10.1037/0033-295X.82.6.407.

Costa, A. & Pinho, M. S. (2010). Sugestionabilidade interrogativa em crianças de 8 e 9 anos. *Análise Psicológica, 23*, 193-208.

Costa, A., Pinho, M. & Veloso, M. (2010). Sobre a importância do "não sei" na sugestionabilidade interrogativa de crianças de 8 anos. *Psiquiatria, Psicologia e Justiça, 3*, 197 - 215.

Couch, A. & Keniston, K. (1960). Yeasayers and naysayers: Agreeing response set as a personality variable. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 2*, 151-174. doi: 10.1037/h0040372.

Coxon, P. & Valentine, T. (1997). The effects of the age of eyewitnesses on the accuracy and suggestibility of their testimony. *Applied Cognitive Psychology*, *11*, 415-430.

Crossman, A. M. (2001). Predicting suggestibility: The role of individual differences and socialization. (Doctoral dissertation, Cornell University, 2001). *Dissertation Abstracts International*, *62*, 1614.

Cunha, A., Albuquerque, P. & Freire, T. (2007). Sugestionabilidade em crianças: definição de conceitos e análise de variáveis cognitivas. *Psychologica*, *46*, 125-141.

Dafflon, C. (2012). Bonn Test of Statement Suggestibility (BTSS): Efeitos das variáveis inteligência, memória, vinculação, autoconceito e desenvolvimento operatório em crianças de 6, 7 e 8 anos. *Dissertação de Mestrado não publicada*, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade Coimbra.

Dalton, A. & Daneman, M. (2006). Social suggestibility to central and peripheral misinformation. *Memory*, *14*(4), 486-501. doi: 10.1080/09658210500495073.

Danielsdottir, G., Sigurgeirsdottir, S., Einarsdottir, H. & Haraldsson, E. (1993). Interrogative suggestibility in children and its relationship with memory and vocabulary. *Personality and Individual Differences*, *14*, 499-502.

Davis, S. (1998). Social and Scientific influences on the study of children's suggestibility: a historical perspective. *Child Maltreatment*, *3*, 186-194. doi: 10.1177/1077559598003002011.

Davies, G. (1991). Concluding comments. In J. Doris (Ed.), *The suggestibility of children's recollections* (77-187). Washington, DC.

Davies, G., Flin, R. & Baxter, J. (1986). The child witness. *The Howard Journal of Criminal Justice*, *25*, 81-89.

Dempster, F.N. (1981). Memory span: Sources of individual and developmental differences. *Psychological Bulletin*, *89*, 63-100. doi: 10.1037/0033-2909.89.1.63.

DeVellis, R. F. (1991). *Scale development: Theory and applications*. Newbury Park, CA: SAGE Publications.

Diges, M. & Quecuty, M. (1993). *Psicologia forense experimental*. Valência: Promolibro.

Drake, K. E. (2009). The psychology of interrogative suggestibility: individual differences and practical implications. *iIRG Bulletin*, 1, 5-9.

Drivdahl, S.B., Zaragoza, M.S. & Learned, D.M. (2009). The role of emotional elaboration in the creation of false memories. *Applied Cognitive Psychology*, 23, 13-35. doi: 10.1002/acp.1446.

Duncan, E. M., Whitney, P. & Kunen, S. (1982). Integration of visual and verbal information in children's memories. *Child Development*, 53, 1215-1223.

Eisen, M. L., Winograd, G. & Qin, J. (2001). In M. L. Eisen., J. Quas, & G.S. Goodman (Eds.), *Memory and suggestibility in the forensic interview*. Erlbaum: Mahwah NJ.

Embretson, S. E. & Reise, S. P. (2000). *Item Response Theory for psychologists*. Hove: Psychology Press.

Endres, J. (1997). The suggestibility of the child witness: the role of individual differences and their assessment, *The Journal of Credibility Assessment and Witness Psychology*, 1, 44-67.

Endres, J., Poggenpohl, C. & Erben, C. (1999). Repetitions warnings and video: cognitive and motivational components in preschool children's suggestibility. *Legal and Criminological Psychology*, 4, 129-146. doi: 10.1348/135532599167725.

Endres, J. & Scholz, O. (1996). *Preschool children's statement suggestibility: Effects of memory trace strength and of warnings against misleading questions*. Paper presented at the 6th European Conference on Psychology and Law, Siena, August 1996.

Evans, F. (1967). Suggestibility in the Normal Waking State. *Psychological Bulletin*, 67(2), 114–129. doi:10.1037/h0024086.

Eysenck, H. J. & Furneaux, W. D. (1945). Primary and secondary suggestibility: An experimental and statistical study. *Journal of Experimental Psychology*, 35, 485-503. doi: 10.1037/h0054976.

Finnila, K., Mahlberg, N., Santtila, P., Sandnabba, K., & Niemi, P. (2003). Validity of a test of children's suggestibility for predicting responses to two interview situations differing in their degree of suggestiveness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 85, 32-4.

Fleitlich, B., Loureiro, M. J., Fonseca, A. & Gaspar, F. (2004). *Questionário do SDQ, versão traduzida e adaptada para a população portuguesa*. Consultado em <http://www.sdqinfo.com/py/sdqinfo/b3.py?language=Portugueseqz>.

Fontaine, R. (2000). *Psicologia do envelhecimento*. Lisboa: Climepsi Editores.

Formoso, D., Gonzáles, N.A. & Aiken, L.S. (2000). Family conflict and children's internalizing and externalizing behavior: Protective factors. *American Journal of Community Psychology*, 23(2), 175-200.

Fritzley, H. V. & Lee, K. (2003). Do young children always say yes to yes-questions? A metadepvelopmental study of the affirmation bias. *Child Development*, 74, 1297–1313.

Gabbert, F., Memon, A., Allan, K. & Wright, D. B. (2004). Say it to my face: Examining the effects of socially encountered misinformation. *Legal and Criminological Psychology*, 9, 215-227. doi: 10.1348/1355325041719428.

González-Ordi, H. & Miguel-Tobal, J. (1993). Aplicaciones de las técnicas de hipnosis en el ámbito de la modificación cognitivo-conductual. *Informació Psicològica*, 53, 41- 51.

Goodman, G. S. (1984). Children's testimony in historical perspective. *Journal of Social Issues, 40*, 9–31. doi: 10.1111/j.1540-4560.1984.tb01091.x.

Goodman, R. (1994). A modified version of the Rutter parent questionnaire including items on children's strengths: a research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 35*, 1483-1494. doi: 10.1111/j.1469-7610.1994.tb01289.x.

Goodman, R. (1997). "The strengths and difficulties questionnaire: a research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 38*, 581-586. doi: 10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x.

Goodman, R. (2001). Psychometric properties of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ). *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 40*, 1337-1345.

Goodman, G. S. & Reed, R. S. (1986). Age differences in eyewitness testimony. *Law and Human Behavior, 10*, 317-332.

Goodman, G. S., Bottoms, B. L., Schwartz-Kenney, B. M. & Rudy, L. (1991). Children's testimony about a stressful event: Improving children's reports. *Journal of Narrative & Life History, 1*, 69–99.

Goodman, G. S.; Goldfarb, D.; Chong, J.; & Goodman-Shaver, L. (2014). Children's Eyewitness Memory: The Influence of Cognitive and Socio-Emotional Factors, *Roger Williams University Law Review, 19*, 476-512.

Goodman, A, Lamping D. L. & Ploubidis, G.B. (2010). When to use broader internalizing and externalising subscales instead of the hypothesised five subscales on the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ): data from British parents, teachers and children. *Journal of Abnormal Child Psychology, 38*, 1179-1191.

Grave, S., Blake, J. & Kim, E. (2012). Differences in parent and teacher ratings of preschool problem behavior in a national sample. *Journal of Early Intervention*, 34(3), 151-165. doi: 10.1177/1053815112461833.

Gresham, F. M. & Kern, L. (2004). Internalizing behavior problems in children and adolescents. In R.B. Rutherford, M. Magee Quinn, & S.R. Mathur (Eds.), *Handbook of research in emotional and behavioral disorders* (262-281). New York: Guilford Press.

Gudjonsson, G. (1984). A new scale of interrogative suggestibility. *Personality and Individual Differences*, 5, 303–314.

Gudjonsson, G. (1991). The application for interrogative suggestibility to police interviewing. In J. F. Schumaker (Ed.), *Human Suggestibility: advances in theory, research, and application* (279-288). New York: Routledge.

Gudjonsson, G. (1994). Investigative interviewing: Recent developments and some fundamental issues. *International Review of Psychiatry*. 6(2), 237-245.

Gudjonsson, G. (1997), *The Gudjonsson Suggestibility Scales Manual*. Hove, Psychology Press.

Gudjonsson, G. (2003). Suggestibility: Historical and Theoretical Aspects, In GisliGudjonsson (Ed.), *The Psychology of Interrogations and Confessions: A Handbook* (332-359). England: John Wiley & Sons, Ltd.

Gudjonsson, G. (2010). Invited article: psychological vulnerabilities during police interviews. Why are they important?. *Legal and Criminology Psychology*, 15, 1-16.

Gudjonsson, G. & Clark, N. K. (1986). A theoretical model of interrogative suggestibility. *Social Behavior*, 1, 83-104.

Gulotta, G. & Ercolin, D. (2002). Child suggestibility: an empirical study. *Forensic Psychology*. Retirado de

http://www.forensicpsyc_Ercolin_eng.PDFhology.it/numero%20009/art_Ercolin_eng.PDF.

Hansen, I., Smeets, T. & Jelicic, M. (2010). Further data on interrogative suggestibility and compliance scores following instructed malingering. *Legal and Criminological Psychology, 15*, 221-228. doi: 10.1348/135532509X447796.

Hergenhahn, R. (1997). *An introduction to the history of psychology* (3^a ed.). California: Brooks Cole.

Hershkowitz, I., Fisher, S., Lamb, M. L. & Horowitz, D. (2007). Improving credibility assessment in child sexual abuse allegations: The role of the NICHD investigative interview protocol. *Child Abuse & Neglect, 31*, 99-110.

Hinshaw, S. P. (1992). Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: Causal relationships and underlying mechanisms. *Psychological Bulletin, 111*, 127-155. doi: 10.1037/0033-2909.111.1.127.

Holland, A. C. & Kensinger, E. A. (2010). Emotion and autobiographical memory. *Physics of Life Review, 7*, 88-131. doi: 10.1016/j.plrev.2010.01.006.

Holliday, R., Brainerd, C. & Reyna, V. (2011). Developmental Reversals in False Memory: Now You See Them, Now You Don't. *Developmental Psychology, 47*, 442-449.

Holliday, R.E., Humphries, J.E., Brainerd, C.J. & Reyna, V.R. (2012). Interviewing vulnerable witnesses. In G. Davies & A. Beech (Eds.), *Forensic psychology: Crime, justice, law, interventions*, (115-133). Chichester, West Sussex ; Hoboken, N.J.: John Wiley & Sons.

Howard, R.C. & Hong, N. S. (2002). Effects of coping style on interrogative suggestibility. *Personality & Individual Differences, 33*(3), 479-485.

Howie, P., Nash, L.m Kurukulasuriya, N. & Bowman, A. (2012). Children's event reports: Factors affecting responses to repeated questions in vignette scenarios and event recall interviews, *British Journal of Developmental Psychology, 30*, 550-568. doi: 10.1111/j.2044-835X.2011.02064.x.

Hudson, J.A. & Shapiro, L. (1991). Effects of task and topic on children's narratives. In A. McCabe & C. Peterson (Eds.), *New directions in developing narrative structure* (59-136). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Instituto Nacional de Estatística (2009). *Estatísticas Demográficas*, Lisboa: INE.

Kazdin, A. & Kagan, J. (1994). Models of dysfunction in developmental psychopathology. *Clinical Psychology: Science and Practice*, *1*, 35–52. doi: 10.1111/j.1468-2850.1994.tb00005.x.

King, S. M., Iacono, W. G. & McGue, M. (2004). Childhood externalizing and internalizing psychopathology in the prediction of early substance use. *Addiction*, *99*, 1548-1559. doi: 10.1111/j.1360-0443.2004.00893.x.

Krähenbühl, S. J., & Blades, M. & Eiser, C. (2009). The Effect of Repeated Questioning on Children's Accuracy and Consistency in Eyewitness Testimony, *Legal and Criminological Psychology*, *14*, 263-278. . doi: 10.1348/135532508X398549.

Kulkofsky, S. & Klemfuss J.Z. (2008). What the stories children tell can tell about their memory: narrative skill and young children's suggestibility. *Development Psychology*, *44*(5), 1442-56. doi: 10.1037/a0012849.

Laimon, R. L. & Poole, D. A. (2008). Adults usually believe young children: The influence of eliciting questions and suggestibility presentations on perceptions of children's disclosures. *Law & Human Behavior*, *32*, 489-501.

Larsson, A. S. & Lamb, M. E. (2009). Making the Most of Information-gathering Interviews with Children. *Infant and Child Development*, *18*, 1-16. doi: 10.1002/icd.573.

Lindberg, M. A. (1991). An interactive approach to accessing the suggestibility and testimony of eyewitnesses. In J. Doris (Ed.), *The suggestibility of children's recollections: Implications for Eyewitness Testimony* (pp. 47-55). Washington DC: American Psychology Association.

Lindsay, D. S. & Poole, D. A. (1998). Surveys of therapists: Misinterpretations by both sides of the recovered memories controversy. *Journal of Psychiatry and Law*, 26, 383-399.

Loftus, E. F. (1979). *Eyewitness memory*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Loftus, E. F. (1997). Creating false memories. *Scientific American*, 277, 70-75.

Loftus, E. F. & Palmer, J. C. (1974). Reconstruction of auto-mobile destruction: an example of the interaction between language and memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 13, 585-589.

Lucia, V. C. & Breslau, N. (2006). Family cohesion and children's behavior problems: A longitudinal investigation. *Psychiatry Research*, 141(2), 141-149.

Lyon, T. (2002). Applying suggestibility research to the real world: The case of repeated questions. *Law and Contemporary Problems*, 65, 97-126.

MacDougall, W. (1908). *Introduction to social psychology*. London: Methuen & Co.

Machado, T. & Daflon, C. (2013). Sugestionabilidade interrogativa em crianças de idade escolar: variáveis cognitivas e psicossociais, comunicação ao 1º Congresso Internacional de Psicologia, Educação e Cultura Desafios Sociais e Educação: Culturas e Práticas, Gaia.

Maratos, E. J., Allan, K. & Rugg, M. D. R. (2000). Recognition memory for emotionally negative and neutral words: An ERP study. *Neuropsychologia*, 38, 1452-1465.

Marôco, J. (2011). *Análise Estatística com o SPSS Statistics*. (5ª ed.). Report Number. Pêro Pinheiro.

Marôco, J. & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, 4(1), 65-90.

Marzocchi G., Capron C., Di Pietro M., Duran Tauleria E., Duyme M., Frigerio A., Gaspar, M., Hamilton, H., Pithon, G., Simões, A. & Théron, C. (2004). The use of the

strengths and difficulties questionnaire (SDQ) in southern European countries. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 13(2), 40-46.

McConnell, T. (1963). Suggestibility in Children as Function of Chronological Age. *Journal of Abnormal and Society Psychology*, 67, 286-289.

McFarlane, F. & Powell, M. (2002). The Video Suggestibility Scale for Children: How Generalizable Is Children's Performance to Other Measures of Suggestibility?. *Behavioral Sciences and the Law*, 20, 699-716. doi: 10.1002/bsl.492.

McFarlane, F., Powell, M. & Dudgeon, P. (2002). An examination of the degree to which IQ memory performance, socio-economic status and gender predict young children's suggestibility. *Legal and Criminological Psychology*, 7, 227-239.

McLeod, J. D. & Kaiser, K. (2004). Childhood emotional and behavioral problems in educational attainment. *American Sociological Review*, 69, 636-658. doi: 10.1177/000312240406900502.

McNeely, H. E., Dywan, J. & Segalowitz, S. J. (2004). ERP indices of emotionality and semantic cohesiveness during recognition judgments. *Psychophysiology*, 41, 117-129. doi: 10.1111/j.1469-8986.2003.00137.x.

MacSween, J. (2007). Investigating Suggestibility in Children with Fetal Alcohol Spectrum Disorder, *Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Science in the Department of Psychology*, University of Victoria.

Memon, A. & Vartoukian, R. (1996). The effects of repeated questioning on young children's eyewitness testimony, *British Journal of Psychology*, 87, 403-415. doi: 10.1111/j.2044-8295.1996.tb02598.x.

Mesiarik, C. (2008). Gender, Suggestibility, and Self-Reported Likelihood of False Confessions. *Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy*, Drexel University.

Mesman J, Bongers, I. & Koot, M. (2001). Preschool developmental pathways to preadolescent internalizing and externalizing problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 42(5), 679-89.

Moura, M. & Estrada, J. (2010). A memória e o impacto do trauma numa perspectiva desenvolvimental, *Acta Médica Portuguesa*, 23(3), 427-236.

Münsterberg, H (1908). *On the witness stand: Essays on psychology and crime*. New York: Doubleday.

Muris, P., Meesters, C., Eijkelenboom, A. & Vincken, M. (2004). The self-report version of the Strengths and Difficulties Questionnaire: Its psychometric properties in 8- to 13-year-old non-clinical children. *British Journal of Clinical Psychology*, 43, 437-448.

Murray, H. A. (1943). *Thematic Apperception Test*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Nelson, K. & Fivush, R. (2004). The emergence of autobiographical memory: A social cultural developmental theory. *Psychological Review*, 111(2), 486-511. doi: 10.1037/0033-295X.111.2.486.

Niclasen, J., Skovgaard, A., Andersen, A., Somhøvd, M. & Obel, C. (2013). A Confirmatory Approach to Examining the Factor Structure of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ): A Large Scale Cohort Study. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 413(3), 55-365.

Niclasen, J., Teasdale, T., Andersen, A., Skovgaard, A., Elberling, H. & Obel, C. (2012). Psychometric properties of the Danish Strength and Difficulties Questionnaire: the SDQ assessed for more than 70,000 raters in four different cohorts. *PLoS ONE*, 7(2). doi: 10.1371/journal.pone.0032025.

Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill Inc.

Nurmoja, M. (2005). Interrogative suggestibility, trait-related and morphofeatural characteristics of human phenotype. *Tese de mestrado não publicada*, Faculdade de Psicologia da Universidade de Tartu, Tartu.

Okanda, M. & Itakura, S. (2010). When do children exhibit a yes bias? *Child Development*, 81, 568-580. doi: 10.1111/j.1467-8624.2009.01416.x.

Ornstein, P. A., Baker-Ward, L., Gordon, B. N., Pelphrey, K. A., Tyler, C. S. & Gramzow, E. (2006). The influence of prior knowledge and repeated questioning on children's long-term retention of details of a pediatric examination. *Developmental Psychology*, 42, 332-344. doi: 10.1037/0012-1649.42.2.332.

Ornstein, P. A. & Haden, C. A. (2001). Memory development or the development of memory? *Current Directions in Psychological Science*, 10, 202-205. doi: 10.1111/1467-8721.00149.

Ornstein, P.A., Gordon, B.N. & Larus, D.M. (1992). Children's memory for a personally experienced event. Implications for testimony. *Applied Cognitive Psychology*, 6, 49-60. doi: 10.1002/acp.2350060103.

Palmieri, P. A. & Smith, G. C. (2007). Examining the structural validity of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) in a U.S. sample of custodial grandmothers. *Psychol Assess*, 19, 189-98.

Pereira, A. (2008). *Guia prático de utilização do SPSS: Análise de dados para ciências sociais e psicologia*. (7ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.

Pereira, M. (2012). Mecanismos Protetores do Ajustamento Psicológico de Crianças em Risco Ambiental - Estudo exploratório. *Dissertação de Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Perlmutter, M. (1984). Continuities and discontinuities in early human memory paradigms, processes, and performance. In R. Hail & N.E. Spear (Eds.), *Comparative Perspectives on the Development of Memory* (pp. 253-286). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Pestana, M. H. & Gageiro, J. N. (2003). *Análise de dados para as ciências sociais: A complementaridade do SPSS*: Lisboa: Silabo.

Peterson, C. & Grant, M. (2001). Forced-choice: Are forensic interviewers asking the right questions? *Canadian Journal of Behavioral Science*, 33, 118-127. doi: 10.1037/h0087134.

Pezdek, K. & Roe, C. (1994). Memory for childhood events: How suggestible is it? *Consciousness and Cognition*, 3, 374-387.

Pinto, A. (2002). Recordações verídicas e falsas: avaliação de alguns factores. *Psicologia, Educação e Cultura*, 6(2), 397-415.

Pires, R., Silva, D. & Ferreira, A. (2012). Portuguese adaptation of the Gudjonsson Suggestibility Scales (GSS1 and GSS2): Empirical findings. *Personality and Individual Differences*, 54(2), 251-255. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2012.09.008>.

Polczyk, R., Wesolowska, B., Gabarczyk, A., Minakowska, I., Supska, M. & Bomba, E. (2004). Age differences in interrogative suggestibility: a comparison between young and older adults, *Applied Cognitive Psychology*, 18(8), 1097-1107.

Poole, D.A. & Lindsay, S. (1995). Interviewing Preshoolers: Effects of nonsuggestive techniques, parental coaching and leading questions on reports of nonexperienced events, *Journal of Experimental Child Psychology*, 60, 129-154.

Poole D. A. & Lindsay, D. S. (2002). Children's Suggestibility in the Forensic Context. In M. L. Eisen, J. A. Quas & G. S. Goodman (Eds.), *Memory and suggestibility in the forensic interview* (pp. 355-381). Mahwah, NJ: Erlbaum New Jersey.

Powers, A., Andriks, J. & Loftus, E. (1979). Eyewitness Accounts of Females and Males. *Journal of Applied Psychology*, 3(64), 339-347.

Pozzulo, J. D. & Lindsay, R. C. L. (1998). Identification accuracy of children versus adults: A meta-analysis. *Law & Human Behavior*, 22, 549-570.

Quas, J. A., Qin, J., Schaaf, J. M. & Goodman, G. S. (1997). Individual differences in children's and adults' suggestibility and false event memory. *Learning and Individual Differences*, 9(4), 359-390.

Raven, J., Raven, J.C. & Court, J. (2009). *Matrizes Progressivas Coloridas* (Forma Paralela), Lisboa: Cegoc.

Redlich, A. D. (2000). False confessions: The influence of age, suggestibility, and maturity. *Dissertation Abstracts International: Section B: the Sciences & Engineering*, 60(10-B), US: Universal Microfilms International.

Reyna, V. F. & Lloyd, F. J. (1997). Theories of false memories in children and adults. *Learning and Individual Differences*, 9, 95-123.

Reyna, V., Mills, B., Estrada, S. & Brainerd, C. (2007). False Memory in Children: Data, Theory, and Legal Implications. In Toglia, M. P., Read, J. D., Ross, D. F., & Lindsay, R. C. L. (Eds.), *Handbook of Eyewitness Psychology: Memory for events* (pp. 473-510). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Richter, J., Sagatun, A., Heyerdahl, S., Oppedal, B. & Roysamb, E. (2011). The Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) - Self-Report. An analysis of its structure in a multiethnic urban adolescent sample. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(9), 1002-1011.

Ridley, A. (2013). Suggestibility: a history and introduction. In Anne M. Ridley, Fiona Gabbert, David J. La Rooy (Eds.), *Suggestibility in Legal Contexts: Psychological Research and Forensic Implications* (pp. 1-19). England: John Wiley & Sons, Ltd.

Roach, J. (1947). Autosuggestion in extroverts and introverts. *Journal of Personality*, 15(3), 215–221. doi: 10.1111/j.1467-6494.1947.tb01063.x.

Roediger H.L. & McDermott, K.B. (1995). Creating false memories: Remembering words not presented in lists. *Journal of experimental psychology. Learning, memory, and cognition*, 21(4): 803–814. doi: 10.1037//0278-7393.21.4.803.

Roediger, H. L. & McDermott, K. B. (2000). Tricks of memory. *Current Directions in Psychological Science*, 9, 123-127.

Roma, P., Sabatello, U., Verrastro, G. & Ferracuti, S. (2011). Comparison between Gudjonsson Suggestibility Scale 2 (GSS2) and Bonn Test of Statement Suggestibility (BTSS) in measuring children's interrogative. *Personality and Individual Differences*, 51, 488-491. doi: 10.1016/j.paid.2011.05.003.

Rudy, L. & Goodman, G.S. (1991). Effect of participation on children's reports: implications for children's testimony. *Developmental Psychology*, 27, 527-538. doi: 10.1037/0012-1649.27.4.527.

Rutter, M. (1967). A children's behaviour questionnaire. *Journal of Child Psychology Psychiatry*, 8, 1-11.

Salmon, K. & Pipe, M. E. (2000). Recalling an event 1 year later: The impact of props, drawing, and a prior interview. *Applied Cognitive Psychology*, 14, 184-220.

Sanne, B., Torsheim, T., Heiervang, E. & Stormark, M. (2009). The Strengths and Difficulties Questionnaire in the Bergen child study: A conceptually and methodically motivated structural analysis. *Psychological assessment*, 21, 352-364.

Saraiva, M. (2012). A sugestibilidade infantil: Construção de um instrumento de avaliação. *Dissertação de Mestrado não publicada*, Escola de Psicologia da Universidade do Minho.

Saywitz, K.J. & Lyon, T.D. (2002). Coming to grips with children's suggestibility. In M. Eisen, G. Goodman, & J. Quas (Eds.), *Memory and suggestibility in the forensic interview* (85-113). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Saywitz, K. J., Goodman, G. S., Nicholas, E. & Moan, S. F. (1991). Children's memories of a physical examination involving genital touch: Implications for reports of child sexual abuse. *Journal of Consulting & Clinical Psychology*, 59, 682-91.

Schacter, D. L. (2001). *The Seven Sins of Memory: How the mind forgets and remembers*. New York: Houghton Mifflin.

Schacter, D. L., Kagan, J. & Leichtman, M. D. (1995). True and false memories in children and adults: A cognitive neuroscience perspective. *Psychology, Public Policy, and Law*, 1, 411-428.

Schneider, W. (2010). Memory development in childhood. In U. Goswami (Ed.), *Blackwell handbook of childhood cognitive development* (pp. 347-376). London: Blackwell.

Schooler, J. & Loftus, E. (1993). Multiple mechanisms mediate individual differences in eyewitness accuracy and suggestibility. In J. M. Pickett & H.W. Reese (Eds.), *Mechanisms of everyday cognition* (pp. 177-203). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Scullin, M. & Ceci, S. (2001). A suggestibility scale for children. *Personality and Individual Differences*, 30, 843-856.

Scullin, M., Kanaya, T. & Ceci, S. (2002). Measurement of Individual Differences in Children's Suggestibility Across Situations, *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 8, 233-246. doi: 10.1037/1076-898X.8.4.233.

Shuster, A. (1993). *Effect of warnings on the suggestibility of preschool children*. Nova Iorque: Hofstra University.

Singh, K. K. & Gudjonsson, G. H. (1992). Interrogative suggestibility among adolescent boys and its relationship with intelligence, memory and cognitive set. *Journal of Adolescence*, *15*(2), 155-216.

Stein, L. M. (2010). *Falsas Memórias: Fundamentos científicos e suas aplicações clínicas e jurídicas*. Porto Alegre, RS: Artmed.

Stern, W. (1910). Abstracts of lectures on the psychology of testimony and on the study of individuality, *American Journal of Psychology*, *21*, 270-282.

Stern, W. (1939). The psychology of testimony. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, *34*, 3–20. doi: 10.1037/h0054144.

Stone, L., Otten, R., Rutger, C., Engels, M., Vermulst, A. & Janssens, J. (2010). Psychometric Properties of the Parent and Teacher Versions of the Strengths and Difficulties Questionnaire for 4 to 12 Year-Old: A Review. *Clinical Child and Family Psychology*, *13*(3): 254–274. doi: 10.1007/s10567-010-0071-2.

Stranger, C., & Lewis, M. (1993). Agreement among parents, teachers, and children on internalizing and externalizing behavior problems. *Journal of Clinical Child Psychology*, *22*, 107-115.

Thorley, C. (2013). Memory Conformity and Suggestibility. *Psychology, Crime, & Law*, *19*, 565-575. doi: 10.1080/1068316X.

Trowbridge, B. C. (2003). Suggestibility and confessions. *American Journal of Forensic Psychology*, *21*, 5-23.

Weiner, I. & Allen, H. (1999). *The Handbook of Forensic Psychology*. New York: Wiley.

Weitzenhoffer, A. (1962). The nature of hypnosis: Part I. *American Journal of Clinical Hypnosis*, *5*, 295-321.

Wenar, C. & Kerig, P. (2000). *Developmental psychopathology from infancy through adolescence*. Boston: McGraw Hill.

Wiley, T., Bottoms, B., Stevenson, M. & Oudekerk, B. (2006). A criança perante o sistema legal: dados da investigação psicológica. In A. C. Fonseca, M. R. Simões, M. C. T. Simões, M. S. Pinho (Eds.). *Psicologia Forense* (pp. 314-354). Coimbra: Almedina.

Willner, P. (2008). Clarification of the memory in the assessment of suggestibility. *Journal of Intellectual Disabilities Research*, 52(4), 318-326. doi: 10.1111/j.1365-2788.2007.01022.x.

Wingenfeld, S. A., Lachar, D., Gruber, C. P. & Kline, R. B. (1998). Development of the teacher-informant Student Behavior Survey. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 16, 226-249. doi: 10.1177/073428299801600304.

Winterbottom, M., Smith, S., Hind, S. & Haggard, M. (2008). Understanding similarities and differences between parents' and teachers' construal of children's behaviour. *Educational Studies*, 34(5), 483-510. doi: 10.1080/03055690802288452.

Wolberg, L.R. (1982). *Hypnosis: Is it for you?*. New York: Dembner Books.

Young, K., Powell, M. B. & Dudgeon, P. (2003). Individual differences in children's suggestibility: A comparison between intellectually disabled and mainstream samples. *Personality and Individual Differences*, 35, 31-49.

Zimmermann, W. (1979). On some problems and results of suggestibility assessment in the context of credibility evaluation (development and first standardization of a test instrument). *Kriminalistik und forensische Wissenschaften*, 37, 25-58.

ANEXOS

Anexo A

Ex.mo (a) Sr(a) Director(a) Escola/Agrupamento

Venho por este meio solicitar a V. Exa. autorização para realizar um estudo no seu estabelecimento de ensino, que envolverá alunos com idades compreendidas entre os 4 e os 9 anos, no âmbito de uma dissertação de Doutoramento em Psicologia do Desenvolvimento, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

A recolha de dados, a decorrer no presente ano lectivo e no próximo, será realizada apenas por mim e implicará a aplicação de três instrumentos com o objectivo de analisar a relação entre a sugestionabilidade interrogativa e características individuais das crianças respeitantes à memória, à inteligência e a problemas de comportamento.

Os instrumentos de avaliação serão aplicados de acordo com a seguinte ordem:

- apresentação da história incluída no *The Bonn Test of Statement Suggestibility* (BTSS; Endres, 1997; adaptação e validação de Costa, 2008) à criança.

- durante o intervalo de 15 minutos, após a evocação livre da história, serão aplicadas as Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (MPCR; aferição portuguesa de Simões, 2000) para avaliar a inteligência não verbal das crianças, sendo o restante tempo preenchido com actividades lúdicas a realizar com a criança;

- colocação das trinta e uma questões acerca da história do BTSS;

- administração do Teste Lista de Palavras (Bateria de Avaliação Neuropsicológica de Coimbra).

Aos professores será aplicado o Questionário de Forças e Dificuldades (SDQ; Goodman, 1997; tradução portuguesa de Loureiro, Fonseca & Gaspar, 2007).

A pertinência do projecto aqui proposto emana da necessidade de dispormos de instrumentos adaptados à população portuguesa para avaliar a vulnerabilidade das crianças à sugestionabilidade interrogativa.

Agradecendo desde já a atenção dispensada por V^a Ex^a, apresento os meus melhores cumprimentos,

Mais se informa que será assegurada a confidencialidade das respostas.

Sem outro assunto, pede deferimento.

Anexo B

Ex.mo (a) Sr. (a) Encarregado (a) de Educação,

Venho por este meio solicitar a V. Exa. autorização para que o seu educando possa participar num estudo que envolverá alunos com idades compreendidas entre os 4 e os 9 anos, no âmbito de uma dissertação de Doutoramento em Psicologia do Desenvolvimento, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

A recolha de dados, a decorrer no presente ano lectivo e no próximo, será realizada apenas por mim e implicará a aplicação de três instrumentos aplicados à criança com o objectivo de analisar a relação entre a sugestionabilidade interrogativa e características individuais das crianças respeitantes à memória, à inteligência e a problemas de comportamento e um questionário aplicado aos pais da criança.

A pertinência do projecto aqui proposto emana da necessidade de dispormos de instrumentos adaptados à população portuguesa para avaliar a vulnerabilidade das crianças à sugestionabilidade interrogativa.

Mais se informa que a confidencialidade será assegurada.

Agradecendo desde já a atenção dispensada por V^a Ex^a, apresento os meus melhores cumprimentos,

Se concordar participar neste estudo por favor assine no espaço abaixo e obrigado por aceitar dar a sua importante contribuição para este estudo.

Assinatura: _____

