



CATÓLICA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
E PSICOLOGIA

---

PORTO

RELAÇÃO ENTRE A PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADES  
EXTRACURRICULARES E O USO DOS MEIOS DE  
COMUNICAÇÃO ELETRÓNICOS: UM ESTUDO  
EXPLORATÓRIO COM INSTRUTORES DE JOVENS DO  
3º CICLO

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de mestre  
em Psicologia

- Especialização em Psicologia Clínica e da Saúde –

*Mariana Fernandes Teixeira*

Porto, julho de 2023



CATÓLICA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
E PSICOLOGIA

---

PORTO

RELAÇÃO ENTRE A PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADES  
EXTRACURRICULARES E O USO DOS MEIOS DE  
COMUNICAÇÃO ELETRÓNICOS: UM ESTUDO  
EXPLORATÓRIO COM INSTRUTORES DE JOVENS DO  
3º CICLO

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de mestre  
em Psicologia

- Especialização em Psicologia Clínica e da Saúde –

*Mariana Fernandes Teixeira*

*Trabalho efetuado sobre a orientação de:*

*Prof.<sup>a</sup> Doutora Luísa Campos*

*Prof.<sup>a</sup> Doutora Lurdes Veríssimo*

Porto, julho de 2023

## AGRADECIMENTOS

À Prof.<sup>a</sup> Doutora Luísa Campos e à Prof.<sup>a</sup> Doutora Lurdes Veríssimo, pela partilha de conhecimentos e por todo o apoio, motivação e compreensão em todos os momentos.

À Bárbara Nobre, por me ter sempre transmitido confiança no trabalho que estava a desenvolver, pelas palavras de incentivo e por me ter sempre ajudado nas situações mais desafiantes.

Aos restantes membros do projeto *Media Activity and Mental Health*, por me terem acolhido de braços abertos na equipa e por toda a disponibilidade transmitida.

À Carla e à Francisca, pelos momentos de partilha e entreajuda ao longo desta caminhada.

À minha família, em especial aos meus pais e aos meus avós, que me acompanham de perto em todas as etapas da minha vida. Sempre me apoiaram, me deram os melhores conselhos e me motivaram a dar o meu melhor todos os dias.

Ao meu Ricky, namorado e melhor amigo, que me acompanha não só em todas as aventuras, mas nos momentos mais difíceis, sempre acreditando em mim e no meu potencial.

À minha amiga de infância Inês, por todos os jantares e chamadas em que partilhamos as nossas conquistas e nos incentivamos mutuamente perante os desafios que surgiam.

À minha amiga Carolina, pela preocupação constante e ternura desde sempre, em todos os momentos.

À minha amiga Margarida, pelas gargalhadas diárias, por tornar não só este percurso mais leve, como também a vida.

À minha amiga Beatriz, pelo cuidado e seriedade com que encara tudo, tendo estado sempre disposta a ajudar-me quando precisei.

Um obrigada enorme a todos os que fizeram parte deste percurso.

## RESUMO

O presente estudo, que integra o projeto *Media Activity and Mental Health*, teve como principal objetivo explorar a percepção dos instrutores relativamente ao papel das competências socioemocionais (CSE), desenvolvidas nas atividades extracurriculares (AEC), para uma utilização mais positiva dos meios de comunicação eletrónicos (MCE). Foi utilizado um Questionário Sociodemográfico e de Caracterização das Atividades Extracurriculares dinamizadas pelos Instrutores e um Guião de entrevista *Focus Group*. Participaram no *focus group* seis instrutores de jovens do 3º Ciclo do Ensino Básico, que dinamizavam as seguintes AEC: catequese, escutismo, dança, futebol e basquetebol. Os principais resultados sugeriram que: os instrutores não associaram as CSE desenvolvidas nas AEC a uma utilização mais positiva dos MCE; os instrutores consideraram que a utilização dos MCE contribui positivamente para a prática das AEC e que estas últimas, por sua vez, ajudam a evitar o uso dos MCE. Estes resultados reforçam a pertinência do presente estudo, bem como a necessidade de uma maior literacia dos instrutores, no sentido de compreender que as CSE desenvolvidas nas AEC poderão ser canalizadas para uma melhor utilização dos MCE.

*Palavras-chave:* Atividades extracurriculares; meios de comunicação eletrónicos; competências socioemocionais; instrutores

## **ABSTRACT**

The present study, which is part of *Media Activity and Mental Health* project, is aimed at exploring the perception of instructors regarding the role of socio-emotional skills (SES), developed in extracurricular activities (ECA), for a more positive use of electronic media (EM). A Sociodemographic and Characterization Questionnaire of Extracurricular Activities promoted by the Instructors and a *Focus Group* Interview Guide were used. Six instructors of young people of the 3rd Cycle of Basic Education participated in the the *focus group*, that streamlined the following ECA: catechesis, scouting, dance, soccer and basketball. The main results suggested that: the instructors did not associate the SES developed in the ECA with a more positive use of EM; the instructors considered that the use of EM contributes positively to the practice of ECA and that the latter, in turn, help to avoid the use of EM. These results reinforce the relevance of the present study, as well as the need for a greater literacy of instructors, in order to understand that the SES developed in the ECA can be channeled to a better use of the EM.

*Keywords:* Extracurricular activities; electronic media; social-emotional skills; instructors

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

AEC – Atividades Extracurriculares

MCE – Meios de Comunicação Eletrônicos

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CSE – Competências Socioemocionais

SEL – Aprendizagem Social e Emocional

## ÍNDICE

AGRADECIMENTOS .....	I
RESUMO .....	II
ABSTRACT .....	III
LISTA DE ABREVIATURAS.....	IV
<b>1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....</b>	<b>1</b>
<b>2. MÉTODO.....</b>	<b>5</b>
2.1. Objetivos específicos .....	5
2.2. Participantes.....	5
2.3. Instrumentos.....	6
2.3.1. Questionário Sociodemográfico e de Caracterização das Atividades Extracurriculares dinamizadas pelos Instrutores.....	7
2.3.2. Guião de entrevista <i>Focus Group</i> para Instrutores.....	7
2.4. Procedimentos de recolha de dados .....	7
2.5. Procedimentos de análise de dados.....	8
<b>3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>9</b>
<b>4. CONCLUSÕES .....</b>	<b>18</b>
<b>5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>20</b>
<b>6. ANEXOS .....</b>	<b>32</b>

## **ÍNDICE DE ANEXOS**

**Anexo I** – Consentimento Informado

**Anexo II** – Questionário Sociodemográfico

**Anexo III** – Sistema de Categorias

**Anexo IV** – Descrição do Sistema de Categorias

## 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### Meios de Comunicação Eletrónicos (MCE)

No mundo atual, as tecnologias digitais assumem uma grande preponderância, sendo usadas para comunicar, entreter, aprender, estudar e trabalhar (Rodríguez-de-Dios et al., 2018). De facto, os MCE permitem o acesso à Internet em qualquer lugar e a qualquer hora (Bleakley et al., 2016), já se tornando determinantes no dia-a-dia da grande maioria das pessoas (Maxamatjonovich, 2021).

Sabe-se que as crianças e os adolescentes ocupam bastante tempo com MCE, de uma forma bastante social e interativa (e.g., Gerwin et al., 2018). De acordo com o relatório *EU KIDS ONLINE* (2020), que realizou um estudo com 21,964 crianças e adolescentes entre os nove e os 16 anos, de 19 países europeus, os *smartphones* constituíam-se como o dispositivo mais utilizado para aceder à Internet, sendo que mais de metade (58%) utilizava os *smartphones* várias vezes ao dia. Em Portugal, a utilização dos *smartphones* ocupava uma percentagem de 84%, em comparação com o computador (37%) ou o *tablet* (27%). Também no caso português, assim como na grande maioria dos restantes países, os jovens com idade compreendida entre os 14 e os 16 anos despendia o dobro do tempo online, comparativamente com as crianças entre os nove e os dez anos de idade. As atividades preferenciais online eram o entretenimento e comunicação, nomeadamente ouvir música (76%), ver vídeos (75%) e comunicar com amigos e familiares (72%). Por outro lado, de acordo com a PORDATA (2022), a percentagem de indivíduos portugueses com 16 ou mais anos que utilizavam internet, por nível de escolaridade, era de 65,9% no ensino básico. Esta percentagem era relativamente mais elevada, em comparação com o ano de 2020 (56,3%) e 2021 (63,3%).

Os dados apresentados correspondem ao período pandémico COVID-19, decretado pela Organização Mundial da Saúde a 11 de março de 2020 (Ghebreyesus, 2020), e que ficou marcado pelo isolamento e distanciamento social. Como consequência, a grande maioria dos adolescentes experienciou sentimentos de angústia, desânimo, ansiedade e medo (Jimenez et al., 2020; Magalhães et al., 2020; Salzano et al., 2021). Estes dedicaram ainda mais tempo ao uso dos MCE (Czeisler et al., 2020; Samet, 2020), constituindo-se, para muitos, como uma estratégia de  *coping*  para lidar com o stress decorrente desse período (Ngien & Jiang, 2022). Ao estarem fisicamente menos ativos, o *tempo de tela* aumentou (Wang et al., 2020), dedicando mais tempo ao contacto remoto

com os pares e à pesquisa de conteúdo relacionado com a temática da saúde (Ngien & Jiang, 2022).

O uso dos MCE parece afetar o desenvolvimento e comportamento de crianças e jovens, seja de forma positiva ou negativa. Por um lado, existem benefícios, na medida em que os MCE proporcionam grande quantidade de informação e possibilidade de comunicar com outras pessoas, promovendo o desenvolvimento emocional (Moreno & Kolb, 2012). Para além disso, o acesso a estes meios de comunicação possibilita a existência de novas oportunidades de aprendizagem (Maidel & Vieira, 2015), com um acesso às informações pretendidas de forma simples e rápida (Ponte & Batista, 2019). Contudo, os MCE também possuem riscos, incluindo *cyberbullying*, contacto com estranhos, mensagens sexuais (*'sexting'*) e até pornografia (Livingstone & Smith, 2014). Assim, parecem existir implicações da utilização dos MCE ao nível da saúde física, mental e bem-estar social (Bleakley et al., 2016), aparentando existir uma relação positiva entre o uso destes meios e o surgimento de défices ao nível do funcionamento cognitivo, socioemocional e da linguagem, piores hábitos alimentares e de exercício físico, menor número de horas de sono (Castro Faria et al., 2018; de Castro Faria et al., 2018) e baixa autorregulação aquando do uso da Internet (Nasaescu et al., 2018).

Estas implicações do uso excessivo dos MCE tornaram-se ainda mais evidentes no confinamento por COVID-19, no qual, como já anteriormente referido, o uso aumentou na população jovem (e.g., Czeisler et al., 2020). O período da adolescência constituiu-se como um período de transformações ao nível psicológico e comportamental, no qual os jovens definem a sua identidade e desenvolvem a sua autonomia através do contacto com o ambiente social que os rodeia, partilhando experiências, sentimentos e emoções (Salzano et al., 2021). Estando impossibilitados de o fazer, isso gerou um grande impacto nos mesmos, não só ao nível físico, mas também emocional e psicológico (Branquinho et al., 2020; Child, 2020).

A investigação focou-se, durante décadas, no impacto negativo do uso dos MCE (Livingstone & Smith, 2014) e riscos associados ao excesso de exposição aos mesmos (de Castro Faria et al., 2018). Contudo, percebeu-se que seria crucial identificar e promover fatores de proteção para atenuar precisamente estas consequências negativas ao nível psicológico, social e comportamental do uso excessivo dos MCE (Wang et al., 2020). Neste sentido, as AEC parecem constituir-se como um fator protetor para o desenvolvimento dos jovens (Oberle et al., 2019), que oferecem oportunidades de aquisição de conhecimentos e competências diversas (Gadbois et al., 2019).

## **Atividades Extracurriculares (AEC)**

As atividades extracurriculares (AEC) incluem desportos, artes, ou programas comunitários ocorrendo fora do horário escolar e sendo supervisionadas por adultos (Mahoney et al., 2005), que estabelecem limites e promovem a segurança psicológica dos jovens. Estas atividades oferecem oportunidades de conhecimento e desenvolvimento de competências específicas, nomeadamente físicas, cognitivas, psicológicas, sociais e emocionais (Fredricks & Eccles, 2006; Gadbois et al., 2019; Metsäpelto & Pulkkinen, 2014). As AEC permitem que os jovens tenham experiência de trabalho em equipa (Metsäpelto & Pulkkinen, 2014) em comunicação com um contexto de pares positivo, potenciando o sentido de propósito e de pertença (Fredricks & Eccles, 2006; Gadbois et al., 2019; Mahoney et al., 2005). Em simultâneo, são promovidas oportunidades de mudança, iniciativa e autonomia (Gadbois et al., 2019; Metsäpelto & Pulkkinen, 2014), existindo inclusivamente uma relação positiva com uma melhor adaptação e desempenho académico (Fredricks & Eccles, 2006; Mahoney et al., 2005). Ao nível da saúde mental, estas atividades parecem contribuir para uma redução do stress e aumento da autoconfiança, autoestima e regulação emocional (Van Boekel et al., 2016).

As AEC podem ter um papel muito importante na promoção de fatores protetores, permitindo o equilíbrio entre o mundo virtual e as interações reais no dia-a-dia dos jovens (Campos et al., 2021), uma vez que de acordo com a literatura (Fredricks & Eccles, 2006), as AEC potenciam o desenvolvimento de competências socioemocionais (CSE), que se traduz na Aprendizagem Social e Emocional (SEL) preconizada pelo Modelo CASEL (*Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*). A SEL trata-se do processo através do qual se desenvolvem as habilidades e conhecimentos necessários para compreender e gerir emoções, definir e alcançar objetivos positivos, reconhecer e demonstrar empatia pelos outros, estabelecer e manter relacionamentos saudáveis e tomar decisões responsáveis (CASEL, 2020). Este modelo assume-se como uma estrutura integrada em cinco conjuntos de competências socioemocionais, promovidas em múltiplos contextos: Autoconsciência, Autogestão, Consciência social, Competências de relacionamento interpessoal, e Tomada de decisão responsável (Borowski, 2019; CASEL, 2020). Por sua vez, estas competências parecem constituir-se como fatores de proteção face ao uso problemático da internet (Chen et al., 2021), pois permitem um repertório de comportamentos individuais e situacionais, com vista a evitar problemas imediatos e/ou futuros (Del Prette & Del Prette, 2017) e aprender a lidar com as pessoas e situações de uma forma adaptativa (Cardoso et al., 2017).

Os instrutores das AEC têm um papel crucial na promoção de CSE nos jovens. Usando como exemplo o contexto desportivo, sabe-se que a qualidade da relação treinador-atleta influencia a experiência do jovem na atividade (Tavares et al., 2021) e a permanência na prática da mesma (Reverdito et al., 2020). Os treinadores têm a capacidade de influenciar a qualidade da experiência, estimulando e criando oportunidades para o desenvolvimento interpessoal dos atletas (Côté et al., 2008). No estudo de Reverdito et al. (2020), aquando do questionamento dos sentimentos experienciados pelos jovens na prática da atividade, a relação com os treinadores, enquanto adultos significativos, constituía-se como sendo uma das experiências mais positivas.

De acordo com a Teoria da Autodeterminação, as razões para participar numa atividade estão relacionadas com a alta ou baixa autodeterminação por parte do atleta (Deci & Ryan, 1985), sendo que os treinadores têm um papel importante neste âmbito (Mageau & Vallerand, 2003). Quando eles proporcionam oportunidades de autonomia e escolha autónoma, assim como competência através do feedback, a motivação autodeterminada dos atletas aumenta, ou seja, treinam porque desfrutam realmente da modalidade, gostam de desenvolver novas competências e enfrentar desafios (Deci & Ryan, 2002). Por exemplo, alguns estudos sobre a modalidade de Natação, mostram que os atletas que reportam relações de qualidade com o treinador e em que este proporciona as oportunidades acima descritas (e.g. autonomia, feedback), dizem desfrutar mais da modalidade e querer permanecer na mesma. Desta forma, tornam-se igualmente mais autoconscientes e mais capazes de fazer correções na sua própria prática (Mouratidis et al., 2010). Também no contexto da performance musical, os professores desempenham um papel fundamental no fortalecimento da autoestima, motivação e prazer do aluno (McPherson & Davidson, 2006), mediando, muitas vezes, os níveis de ansiedade presentes aquando da performance musical (Miles, 2020). Alguns estudos com bailarinos de ballet bem-sucedidos, também mostraram o papel importante dos professores na sua evolução e desenvolvimento de competências, enquanto jovens (Chua 2014). Ao potenciar atividades desafiadoras, com base num feedback positivo e explícito e apoio afetivo (Garces-Bacsal et al., 2011), promoviam a motivação dos alunos que, por isso, aprendiam melhor (Chua, 2016).

De acordo com a literatura, é possível compreender a eventual influência que as AEC e as CSE desenvolvidas têm num uso mais positivo dos MCE, justificando-se a necessidade de existir uma maior exploração neste sentido. Por conseguinte, o presente

estudo possui como objetivo geral explorar a percepção dos instrutores relativamente ao papel das competências socioemocionais (CSE), desenvolvidas nas atividades extracurriculares (AEC), para uma utilização mais positiva dos meios de comunicação eletrónicos (MCE).

## **2. MÉTODO**

O presente estudo insere-se no projeto *Media Activity and Mental Health*, desenvolvido no Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano (CEDH), da Universidade Católica Portuguesa (Porto), centrado na investigação de possíveis fatores protetores na utilização dos MCE por parte dos jovens.

### **2.1. Objetivos específicos**

Foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- Explorar a percepção dos instrutores sobre as CSE que os jovens desenvolvem nas AEC;
- Explorar a percepção dos instrutores sobre as CSE para uma utilização mais positiva dos MCE pelos jovens;
- Explorar a percepção dos instrutores relativamente ao papel das AEC na promoção das CSE chave para uma utilização mais positiva dos MCE por parte dos jovens.

### **2.2. Participantes**

Participaram seis instrutores que dinamizavam AEC com jovens do 3º CEB, três do sexo feminino e três do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 21 e os 40 anos. As informações mais detalhadas sobre os participantes poderão ser consultadas na Tabela 1.

**Tabela 1***Caraterização dos participantes*

Participante	Sexo	Idade	AEC que dinamiza	Há quanto tempo dinamiza a AEC	Habilitações Literárias	Profissão
P1	F	34	Catequese	16 anos	Mestrado	Psicóloga
P2	F	40	Escutismo	19 anos	Licenciatura	Explicadora
P3	F	23	Dança Contemporânea	1 ano	Licenciatura	Bailarina/ Professora de Dança
P4	M	29	Futebol	12 anos	Licenciatura	Treinador de Futebol de formação Professor de Educação
P5	M	26	Basquetebol	10 anos	Mestrado	Física e Treinador de Basquetebol
P6	M	21	Basquetebol	9 anos	Licenciatura	Treinador de Basquetebol

### 2.3. Instrumentos

Neste estudo, foram desenvolvidos dois instrumentos: um Questionário Sociodemográfico e de Caraterização das Atividades Extracurriculares dinamizadas pelos Instrutores e um Guião de entrevista *Focus Group* para Instrutores.

### **2.3.1. Questionário Sociodemográfico e de Caracterização das Atividades Extracurriculares dinamizadas pelos Instrutores**

Este Questionário permitiu obter uma contextualização dos participantes, recolhendo os seguintes dados sociodemográficos: sexo, idade, AEC que dinamizavam e há quanto tempo, habilitações literárias e profissão.

### **2.3.2. Guião de entrevista *Focus Group* para Instrutores**

Este guião de entrevista tratou-se de uma adaptação de outros guiões elaborados em estudos anteriores, no âmbito do projeto *Media Activity and Mental Health* com pais e jovens (Dias, 2022; Tavares, 2022). O guião incluiu três grandes secções, em conformidade com os objetivos de investigação.

A secção “Relação entre Atividades Extracurriculares e Competências Socioemocionais”, integrou questões relacionadas com a *identificação, causas e impacto* (e.g., “*Consideram que as AEC que dinamizam têm influência no desenvolvimento psicológico dos jovens?*”). Neste sentido, procurou-se identificar que CSE eram promovidas nas AEC, como se manifestavam e em que situações, explorar o que poderia contribuir para o desenvolvimento de CSE nas AEC, e explorar se as AEC tinham impacto no desenvolvimento dos jovens. A secção “Relação entre Meios de Comunicação Eletrónicos e Competências Socioemocionais” integrou questões relacionadas com a *identificação e manifestação* (e.g., “*Que CSE consideram importantes que os jovens tenham para utilizar de uma melhor forma os MCE?*”). Assim, procurou-se identificar que CSE seriam importantes os jovens possuir para utilizar os MCE de uma forma mais positiva, assim como compreender de que forma é que as CSE identificadas pelos participantes poderiam contribuir para uma melhor utilização dos MCE. Por fim, a secção “Relação entre Atividades Extracurriculares e Meios de Comunicação Eletrónicos com as Competências Socioemocionais” incluiu questões relativas ao *impacto* (e.g., “*Que competências desenvolvidas, nas AEC que dinamizam, podem contribuir para uma utilização mais positiva dos MCE?*”). Desta forma, tentou compreender-se que CSE, desenvolvidas nas AEC, podiam contribuir para uma utilização mais positiva dos MCE, por parte dos jovens.

## **2.4. Procedimentos de recolha de dados**

Os participantes foram selecionados com recurso a contactos privilegiados dos membros da equipa de investigação, tratando-se, portanto, de uma amostra por conveniência. Posteriormente, pelo correio eletrónico, foi esclarecido o âmbito em que o estudo iria ser

realizado. Os instrutores que aceitaram participar no estudo, receberam um email com as horas e o link para acederem à sessão.

O *Focus Group* decorreu em formato online, através da plataforma *Zoom* e no período pós-laboral. O *focus group* ocorreu em fevereiro de 2023, e teve a duração de aproximadamente duas horas. A dinamização deste momento foi assegurada por uma das investigadoras sêniores do projeto *Media Activity and Mental Health*, estando igualmente presente uma investigadora júnior (a responsável pelo presente estudo). O *focus group* iniciou-se com a apresentação da equipa de investigação, seguida da explicação dos objetivos do estudo e partilha do link para aceder ao Consentimento Informado e ao Questionário Sociodemográfico. Relativamente ao formulário do Consentimento Informado, este apresentou uma descrição breve do objetivo do estudo e da metodologia, sendo assegurado o anonimato, confidencialidade e direito de desistência a qualquer momento, se assim fosse pretendido (em conformidade com o Regulamento n.º 637/2021 da Ordem dos Psicólogos Portugueses, 2021). Uma vez que existia a intenção de o *focus group* ser gravado, foi requerido o consentimento dos participantes para a respetiva gravação vídeo e áudio.

## **2.5. Procedimentos de análise de dados**

Após a recolha dos dados na entrevista *focus group*, procedeu-se à sua transcrição. Foi feita uma leitura flutuante desses dados, com vista à codificação em temas ou categorias que auxiliariam na compreensão dos discursos dos participantes (Silva & Fossá, 2015). Uma vez que se trata de uma abordagem semi-indutiva, as categorias já estavam elaboradas previamente e a leitura flutuante tratou-se de um esboço dessas categorias. Contudo, não foi descurado o surgimento de novos dados e o que estes poderiam oferecer.

O procedimento de tratamento de dados foi realizado com base na Análise Temática (AT), que se constitui como uma abordagem metodológica que explora as temáticas emergentes no corpo de dados, nomeadamente no *focus group*. Tem bastante dinamicidade e flexibilidade na análise das narrativas, que sublinha bem o seu carácter dialógico (da Silva & Borges, 2017). O procedimento de análise de dados foi conduzido através do Software NVIVO, versão 12, que permitiu organizar todo o material referente ao projeto de investigação, facilitando a apresentação e fundamentação dos resultados obtidos e a coerência e consistência em todo o processo de análise dos dados.

### 3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A apresentação e discussão dos resultados seguiram a sequência dos objetivos específicos propostos, sendo convocadas as categorias e subcategorias pertinentes do sistema de categorias (consultar Anexos III e IV). Assim, na análise dos dados, as categorias de 1ª geração foram destacadas a negrito e a sublinhado; as categorias de 2ª geração a negrito; e as categorias de 3ª e 4ª geração a sublinhado. Quando pertinente, foram também referidos o número de fontes/número de referências e salientados excertos dos testemunhos dos participantes. Por último, foram apresentados e discutidos os resultados em articulação com referências da literatura.

#### **Influência das AEC no desenvolvimento dos jovens**

A partir das narrativas dos participantes, foi possível identificar uma larga maioria de percepções positivas do impacto das AEC no desenvolvimento dos jovens. As narrativas dos mesmos organizaram-se em torno de duas categorias principais: **Promoção de Competências Socioemocionais** e a **Promoção de Saúde Física**.

No presente trabalho, optou-se por organizar as Competências Socioemocionais identificadas pelos participantes e desenvolvidas nas AEC, em torno de cinco grandes subcategorias, compatíveis com as cinco dimensões do modelo CASEL: Autoconhecimento, Autorregulação, Consciência social, Competências de relacionamento interpessoal e Tomada de decisão responsável (CASEL, 2020).

No âmbito da Promoção de Competências Socioemocionais, uma das grandes dimensões salientadas pelos participantes foi o **Autoconhecimento**, que se refere à capacidade de compreender as próprias emoções, pensamentos, valores, assim como os pontos fortes e limitações, e como eles influenciam o comportamento nos mais diversos contextos (CASEL, 2020). A esta dimensão do Autoconhecimento, e com base nos relatos dos instrutores, destacaram-se alguns domínios, nomeadamente a construção de identidade, o espírito crítico, a autonomia e o autoconhecimento físico.

A **Construção de Identidade (3/6)**, um dos domínios associados à dimensão do Autoconhecimento, foi referido por metade dos participantes (e.g., “*Aliás, o desenvolvimento de um qualquer jovem, de qualquer criança que esteja nos escuteiros, é focada em seis pilares: o físico, o afetivo, o carácter, o espiritual, o intelectual, e o social (...)*” [P2]). De facto, a literatura refere que as AEC se constituem como contextos que estimulam a solidificação da própria identidade (Arnold, 2017; Kort-Buttler, 2012; Ostaszewski, 2020), o que se revela com

grande importância, já que o período da adolescência se evidencia como bastante desafiante a este nível (Verni & Tardeli, 2016). Tal como refere Erikson (1987), o período da adolescência é caracterizado pela procura de uma identidade, que poderá gerar alguns conflitos internos no adolescente, mas que contribui para a construção da própria personalidade. Neste sentido, a participação em AEC permite a exploração de diferentes interesses e proporciona diversas formas de construir uma identidade positiva e um sentimento de reconhecimento e valorização pessoal (Toland & Carrigan, 2011). Assim, e ainda segundo Erikson (1987), esta dimensão da construção da identidade, encontra-se associada à autoestima, envolvendo a autoperceção e julgamento, tanto de si mesmo como dos outros, e vice-versa. Este julgamento de si próprio pressupõe a necessidade de existir Espírito Crítico (2/4), que foi a segunda competência mais identificada, embora apenas referida por dois participantes (e.g., *“Eu gosto particularmente de ser catequista da adolescência, porque é uma fase em que eles põem tudo em causa e questionam (...)”* [P1]).

Neste ponto, é interessante notar que os anteriores excertos, relacionados com os dois domínios salientados no âmbito do Autoconhecimento, foram permanentemente associados a instrutores de AEC não desportivas, nomeadamente a Catequese e o Escutismo.

Por sua vez, a Autonomia (1/2) (e.g., *“(...) nos escuteiros (...) nós promovemos a autonomia das crianças desde cedo, desde os seis anos que nós procuramos promover a autonomia (...)”* [P2]), foi também um domínio identificado apenas por uma participante, que dinamiza a AEC de Escutismo. Segundo Ortega (1999), o Escutismo tem como propósito desenvolver a autonomia nos jovens, no sentido de se tornarem cidadãos mais ativos na sociedade. Esta atividade parece ter bastante influência na faixa etária referida, não só nesta dimensão da autonomia, mas também na autoestima (Royse, 1998).

Devido às inúmeras adaptações psicológicas que acontecem na fase da adolescência, o Autoconhecimento acaba por se reorganizar (Carapeto, 2019). Neste sentido, alguns autores (e.g., Coleman, 2011) referem que as descrições que os adolescentes fazem de si mesmos, tendem a ser mais focadas em características físicas. Esta afirmação vai de encontro com o relato de uma participante, a instrutora de Dança, que refere a importância do Autoconhecimento Físico (1/1) no desenvolvimento dos jovens (e.g., *“(...) também tem aquele lado vulnerável e acho que principalmente nesta faixa etária (12-14 anos) ah... até me atreveria a dizer mais se calhar nas meninas... ah... acho que é algo muito importante, até para elas próprias começarem a saber conhecer o seu próprio corpo (...)”* [P3]). Alguns autores (e.g., Wertheim & Paxton, 2011) referem também que as raparigas parecem apresentar mais

preocupação com a sua imagem corporal, podendo dever-se à frequente discrepância entre o próprio corpo e o que é percebido como ideal, que potencia a comparação com os pares.

No que toca à exploração da influência das AEC no desenvolvimento dos jovens, os discursos dos participantes parecem, assim, ser congruentes com a literatura, que aponta para o facto das AEC se constituírem como importantes contextos de promoção desenvolvimento pessoal, social e cognitivo, contribuindo para o bem-estar psicológico dos jovens (Oberle et al., 2019).

Os participantes identificaram também o desenvolvimento de competências ao nível da **Autorregulação**, a segunda grande dimensão integrada no modelo CASEL. Este conceito baseia-se na capacidade de gerir as próprias emoções, pensamentos e comportamentos de forma bem-sucedida nas diferentes situações do quotidiano, alcançando os objetivos auto delineados (CASEL, 2020). Nesta dimensão da Autorregulação, foi possível verificar, através dos discursos dos instrutores, alguns domínios, nomeadamente a resiliência, o estabelecer e cumprir objetivos, a competitividade (interpretada como negativa e como positiva), a autorregulação emocional e a capacidade de adaptação a novos contextos.

Mencionando em primeiro lugar a Resiliência (3/3), que foi referida por metade dos participantes (e.g., *“Portanto esta parte pessoal, para, para ultrapassar os desafios e ultrapassarem-se a si mesmos ah... também é bastante importante no desporto, em geral.”* [P5]), esta pode ser descrita como a capacidade de o indivíduo fazer face a riscos e desafios no decorrer do seu desenvolvimento (Noronha et al., 2009; Ostaszewski, 2020). Neste sentido, a literatura indica que as AEC têm um papel fundamental na mediação de situações desenvolvimentais de risco (Peck et al., 2008), precisamente porque promovem a resiliência. Outro domínio, referido por um participante, foi o Estabelecer e Cumprir Objetivos (1/1) (e.g., *“(...) e também começam a ver seleções e eles também começam a ter que... aqueles que querem seguir esse caminho a ter com os objetivos e a cumprir com esses objetivos.”* [P5]), que se encontra intimamente ligado à capacidade de resiliência.

No âmbito da Autorregulação, os participantes destacaram ainda a Competitividade (3/3), que foi interpretada como negativa (2/2) (e.g., *“(...) uma coisa negativa, neste caso, do lado da dança e acho que principalmente, ah... nesta faixa etária (...) que é a competição (...)”* [P3]) e interpretada como positiva (1/1) (e.g., *“(...) só que realmente, ahm... no desporto ah...lidamos sempre com, ah... uma coisa que se calhar nas outras atividades não, que é a competição (...)”* [P5]). Tal como refere a literatura, e usando como exemplo o contexto

desportivo, a competitividade promove, de facto, stress e ansiedade nos atletas, gerando reações cognitivas, emocionais e comportamentais negativas (Gouveia & Xavier, 2010). Neste sentido, a Autorregulação Emocional (1/3) (e.g., “(...) *mas acima de tudo ah... a parte da (...) gestão de emoções (...)*” [P4]) e a Capacidade de Adaptação a Novos Contextos (1/1) (e.g., “(...) *E eles terem a capacidade de dizer aos pares “nós estamos juntos nisto, mas como é que é lá fora?”, ahm...ajuda-os a... desenvolver a capacidade de adaptação.*” [P1]), dois domínios também mencionados pelos participantes, são essenciais para lidar de forma mais adaptativa com estas situações. Contudo, e sendo a competitividade interpretada também como algo positivo pelos participantes, esta é capaz de, no Desporto, provocar emoções positivas nos atletas e tornar a atividade agradável e desafiante, segundo indica a literatura (Gouveia & Xavier, 2010).

No domínio da promoção de CSE, foi possível ainda identificar, nos discursos dos participantes, outra dimensão igualmente importante: a **Consciência Social**. Esta consiste na capacidade de compreender e ter empatia pelas experiências e perspetivas de outros indivíduos (CASEL, 2020; Peterson & Seligman, 2004). Neste âmbito, os instrutores identificaram a cooperação e o sentimento de pertença.

A Cooperação (3/3) (e.g., “(...) *para além dos valores que nós lhe tentamos incutir, de serem melhores pessoas, de ajudarem o próximo (...)*” [P2]) e o Sentimento de Pertença (1/2) (e.g., “(...) *e, portanto, lá está, o desenvolvimento do sentido de pertença, de... de eles saberem que têm um lugar e que não estão sozinhos.*” [P1]) são vistas como competências promovidas nas AEC, dado que estes contextos promovem não só o desenvolvimento pessoal como também social dos adolescentes. Assim, as relações sociais com outros indivíduos são constantes, favorecendo a integração com o grupo de pares e a perceção de aceitação social (Massoni, 2011; Simão, 2005). Isto remete para o desenvolvimento de competências de relacionamento interpessoal, outra dimensão identificada pelos participantes deste estudo e explorada devidamente a seguir.

Tal como referido, foi possível ainda identificar a dimensão das **Competências de Relacionamento Interpessoal**. Estas refletem-se na capacidade de estabelecer e manter relacionamentos saudáveis com outras pessoas, sendo necessário ouvir, comunicar, cooperar e

resolver conflitos de forma adaptativa (CASEL, 2020). Neste âmbito, destaca-se a comunicação presencial, estabelecimento de relações interpessoais e a resolução de conflitos.

A Comunicação Presencial (2/2) (e.g., *“Em primeiro lugar, tira-os de casa, tivemos dois anos muito complicados, em que as nossas interações foram assim como estamos hoje, em que estávamos sem máscara só do outro lado do ecrã ah... e muitas vezes não tínhamos a capacidade nem o à vontade depois de voltarmos, de interagirmos uns com os outros.”* [P4]), que foi o domínio mais salientado entre os instrutores, é de uma elevada importância. De acordo com Ngien & Jiang (2022) e Charney et al. (2021), o período pandémico influenciou os padrões comunicacionais e de relação entre os jovens, tendo sido dada primazia à utilização dos MCE, e assistindo-se, assim, a uma inevitável diminuição da comunicação cara-a-cara com os pares. Os resultados destes estudos, realizados no período pós-pandémico, parecem evidenciar assim a importância da retoma das atividades presenciais, nomeadamente das AEC, promotoras deste contacto presencial.

No âmbito da promoção de Competências de Relacionamento Interpessoal, um instrutor, da AEC de futebol, salientou ainda o Estabelecimento de Relações Interpessoais (1/2) (e.g., *“E eu vejo muito os meus jogadores, principalmente aqueles que vivem na residência, em que convivem com os mesmos miúdos todos os dias, a toda a hora, (...) e eu vejo mesmo já ah...que eles começam a pegar uns nos outros como quem diz “Opá, eu vou ser teu amigo a vida toda” (...)”* [P4]). De facto, e segundo Noriah (2006), as AEC são promotoras de construção de relações sociais, inclusivamente relações de amizade com os pares, baseadas na tolerância e no respeito mútuo (Mancha & Ahmad, 2016). Neste sentido, estas atividades também parecem permitir desenvolver a capacidade de Resolução de Conflitos (1/1), que foi outro domínio referido pelo mesmo instrutor (e.g., *“(...) o resolver conflitos no imediato, o resolver conflitos com o outro (...)”* [P4]). As atividades referidas, ao serem promotoras de competências de gestão e resolução de conflitos nos jovens, ajudam a desenvolver a sua personalidade, através de comportamentos baseados na compreensão e abertura ao debate (Mancha & Ahmad, 2016). Desta forma, estes tendem a conseguir identificar potenciais conflitos e resolvê-lo de imediato, promovendo a harmonia grupal (Mancha & Ahmad, 2016).

Finalmente, destaca-se a **Tomada de Decisão Responsável**, que se trata da capacidade para fazer escolhas refletidas e construtivas sobre pessoas e situações, tendo em consideração o bem-estar pessoal e da sociedade (CASEL, 2020). Neste âmbito, salienta-se somente o domínio da responsabilidade, referido por um participante. A Responsabilidade (1/1) (e.g.,

“(…) *eles vivem como uma pequena comunidade e desde cedo que lhes é inculcado que têm que ser eles a programar tudo, a planear tudo, a serem responsáveis por tudo aquilo que vai acontecendo ao longo dos fins-de-semana.*” [P2]) parece estar associada à Autonomia, já anteriormente mencionada e inserida na dimensão do Autoconhecimento. A partir da análise das características sociodemográficas dos participantes que proferiram estes dois discursos apresentados, é possível verificar que ambos dizem respeito à mesma instrutora, que dinamiza a AEC de Escutismo.

No âmbito da dimensão de Tomada de Decisão Responsável, e tal como se pôde verificar, somente um participante destacou o domínio da responsabilidade. Este número reduzido de referências revela-se expectável, dado que os instrutores se referiam a jovens do 3º CEB, com idades compreendidas entre os 12 e os 14 anos. De facto, jovens nestas faixas etárias, em muitas situações, parecem possuir ainda uma baixa autonomia para tomar decisões, não sendo por isso adequado associar pressupostos mais complexos, nomeadamente antecipar as consequências das próprias ações, aprender a tomar uma decisão após analisar corretamente as informações e factos presentes, ou identificar soluções para desafios pessoais e sociais (CASEL, 2020).

Ainda no âmbito da influência das AEC no desenvolvimento dos jovens, as narrativas dos participantes elencaram outra categoria principal: a **Promoção de saúde física (3/3)** (e.g., “(…) *o treino permite isso... ah... hábitos de saúde ah... saudáveis, portanto ter rotinas de autoalimentação e do treino (...)*” [P5]). A literatura indica, de facto, que a participação dos jovens em AEC está positivamente relacionada com a promoção de hábitos de alimentação saudáveis e uma melhor aptidão física (Jiménez et al., 2007). Os participantes que salientaram este conceito nas suas narrativas, não se constituíam todos como integrantes da área do Desporto, fazendo parte uma instrutora de Dança. Ambas as AEC incitam ao movimento corporal (Vella et al., 2016), sendo comumente percebidas como uma forma prazerosa e agradável de fazer atividade física (Fong Yan et al., 2017). Esta satisfação decorrente da prática da atividade, ou seja, a sensação de bem-estar físico e psicológico experienciada (Ryan & Deci, 2020), corresponde à motivação intrínseca, que se constitui como o grande preditor de manutenção da participação e persistência na performance (Fishbach & Woolley, 2022). Desta forma, torna-se fundamental que as AEC promovam estas dimensões.

## **Agentes promotores de desenvolvimento de CSE nas AEC**

Relativamente aos agentes promotores de desenvolvimento de CSE nas AEC, os discursos dos participantes organizam-se em torno das seguintes três dimensões principais: **Influência dos instrutores**, **Influência dos pais** e **Influência dos pares**.

No âmbito da **Influência dos instrutores**, dois participantes destacaram a **Promoção de educação dos jovens na AEC (2/2)** (e.g., “(...) nós temos a função de ajudar à educação, de ensinar educação (...) e de formá-los na atividade (...)” [P4]). Estudos centrados nesta temática, demonstram que os instrutores parecem ter um impacto determinante na qualidade da experiência dos jovens na atividade, entre outros aspetos, pelo facto de criarem oportunidades para o seu desenvolvimento (Côté et al., 2008). Neste sentido, estes são capazes de gerar maior motivação autodeterminada, nomeadamente através da estimulação da autonomia (Deci & Ryan, 2002).

Por outro lado, o **Suporte emocional dado pelo instrutor (1/2)** (e.g., “(...) porque somos um porto seguro (...)” [P1]) também é referido como sendo fundamental, já que quando estes estabelecem uma relação positiva com os seus alunos, estes percecionam-no como uma figura significativa, que lhes proporciona segurança e bem-estar, promovendo o seu desenvolvimento (Jowett, 2017). Desta forma, compreende-se que a **Perceção de justiça relativa ao instrutor (1/1)** (e.g., “Se calhar também acontece noutras áreas, mas na área da dança sim, é uma coisa que eu sinto muito, que eu própria senti isso na pele (...) espero que os meus alunos não (...) que eu tento ser justa (...)” [P3]) seja igualmente parte integrante da promoção de bem-estar emocional nos jovens.

Face aos contributos dos participantes, relativamente às dimensões promotoras de CSE nas AEC, é de salientar a única referência, por parte de uma participante, da importância do suporte emocional dado pelos instrutores. Tendo em consideração que esta exerce a sua profissão na área da Psicologia, poderá estar mais ciente, portanto, dos processos associados a emoções, pensamentos e comportamentos no ser humano, nas mais diversas dimensões e situações, de forma a promover o seu bem-estar (OPP, 2018). Tendo em conta este pressuposto, compreende-se o facto desta participante ter enfatizado o referido domínio. Esta constatação permite reforçar a importância da literacia relativa ao funcionamento psicológico, desenvolvimental e emocional, por parte do psicólogo, dirigida aos instrutores.

No estudo de Tavares (2022), no qual foram questionados pais de jovens acerca do papel dos instrutores na promoção de CSE, estes consideraram que a sua presença era essencial e que se constituíam principalmente como figuras de referência na prática da atividade. Também no estudo de Dias (2022), os instrutores destacaram-se como uma das figuras responsáveis pelo

ingresso e manutenção dos jovens na AEC, segundo a perspectiva dos próprios jovens. Estas conclusões parecem ir de encontro com o presente estudo, em que os instrutores também destacaram com maior ênfase o seu papel, comparativamente com o dos pais e dos pares.

Por sua vez, a **Influência dos pais** foi também enfatizada pelos participantes deste estudo, como tendo uma **influência positiva (1/1)** (e.g., “(...) os pais têm um papel importante, que é o papel mais importante que é o de educar.” [P4]), mas também uma **influência negativa (1/1)** (e.g., “(...) cada vez mais os pais são os menos impulsionadores do desenvolvimento dos filhos (...)” [P2]). Os pais parecem ter um papel preponderante no apoio e motivação dado aos seus filhos, que potencia a participação e permanência na AEC, mas também o sucesso na atividade. Num estudo feito direcionado para a performance desportiva, foi possível perceber que os pais contribuem precisamente para uma maior autoestima, autoeficácia, percepção de competência e motivação e prazer na prática da atividade (Cleland et al., 2005; Côté & Hay, 2002; Moraes et al., 2004). Contudo, esta influência parental nem sempre é positiva, tal como referido por um participante. Efetivamente, alguns comportamentos por parte dessas figuras e a sua interação negativa com os filhos, levam a uma diminuição da motivação dos jovens para a prática da atividade, aumento do stress e autopercepção negativa (e.g., Kanters & Casper, 2008).

No que toca à influência dos pais na promoção de CSE, é possível constatar que esta não foi mencionada pelos dois instrutores da AEC de Basquetebol. Isto revela-se como algo bastante curioso, dado que apesar de se tratar de um desporto coletivo, com uma frequência regular de jogos competitivos (todos os fins-de-semana) e que envolve a presença dos pais nesses momentos, esta relação não foi identificada, nem no sentido positivo nem negativo.

Não obstante, um participante destacou a **Influência dos pares (1/1)** (e.g., “os pares, os quais eles se rodeiam ao longo dos dias e ao longo das várias atividades que fazem (...) são aqueles que mais vão moldar a sua personalidade.” [P2]) como uma dimensão promotora de CSE. Desde a infância que estes desempenham um papel fundamental no desenvolvimento, sendo esta tendência crescente na fase da adolescência (Sallis et al., 2002), devido à ocorrência de mudanças biológicas e sociocognitivas (Veenstra & Laninga-Wijnen, 2023). Por um lado, e biologicamente, os adolescentes experienciam uma maturação ao nível fisiológico e físico, resultando em mais interações entre indivíduos de diferentes sexos (Savickaite et al., 2020). Depois, estão também presentes alterações ao nível da estrutura e funcionamento do cérebro (Crone & Dahl, 2012), estimulando o pensamento crítico e abstrato, e promovendo assim a proximidade com os pares e a sua identidade nesse meio. Efetivamente, os pares dão sentido às experiências sociais, estimulando a vivência de relações baseadas na igualdade, aceitação,

confiança e intimidade, e permitindo a exploração de interesses pessoais. Deste modo, influenciam positivamente o bem-estar e ajustamento socioemocional dos adolescentes (Bagwell & Bukowski, 2018; Bagwell & Schmidt, 2011; Dijkstra & Gest, 2015). No que concerne à prática de AEC, os pares continuam a exercer uma enorme influência, sendo que para alguns autores, uma influência maior do que a dos pais (Keating et al., 2005). Os adolescentes que nelas se envolvem, experienciam um sentimento de pertença, segurança e partilha de objetivos coletivos que, conseqüentemente, favorecerá a permanência e o envolvimento ativo na mesma (Berger et al., 2020; Chapin et al., 2019).

### **Relação entre a integração em AEC e o uso de MCE**

Com o objetivo de explorar a relação entre a integração em AEC e o uso dos MCE, verificou-se que os instrutores não associaram a relação entre estas variáveis. Estes identificaram, porém, que a utilização dos MCE contribui de uma forma positiva para a prática das AEC e que estas atividades ajudam a evitar o uso dos MCE.

Primeiramente, foi referido que **os MCE potenciam um maior conhecimento sobre a AEC (4/5)** (e.g., “(...) e é bom para nós porque o miúdo está a gastar o seu tempo, não está a gastar, está a ganhar, mas a fazer pesquisa ou a procurar na nossa atividade.” [P5]) e que **os MCE potenciam o envolvimento na AEC (3/3)** (e.g., “(...) partilhamos os materiais na catequese no whatsapp para eles poderem acompanhar, já não há papéis, ahm... portanto eles orações nós partilhamos no grupo, apresentações que queiramos fazer partilhamos no grupo, links do Youtube vamos partilhando, e portanto acabamos por usar ahm... o whatsapp muito como um instrumento para a catequese.” [P1]). Através dos relatos dos participantes, é perceptível que os MCE são entendidos por estes como um recurso para os jovens terem um melhor desempenho e um melhor aproveitamento na atividade que desempenham, sendo que, numa primeira análise, estes parecem ser alvo de uma utilização positiva. Contudo, o conhecimento dos instrutores acerca deste uso é redutor, dado que só acompanham os jovens nos momentos destinados à prática da atividade ou em momentos relacionados com a mesma. De acordo com o Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner (1979), o desenvolvimento do indivíduo ocorre em interação com o meio ambiente, considerando os vários contextos em que este se insere, por exemplo o familiar e o escolar (microsistema) (Härkönen, 2001; Tudge & Rosa, 2020). Para além disso, e segundo Livingstone & Smith (2014), a utilização dos MCE pode ser direcionada para outras finalidades menos desejáveis, como *cyberbullying*, contacto com estranhos, mensagens sexuais (*'sexting'*) e pornografia. Desta forma, torna-se fundamental que os jovens possuam competências socioemocionais para lidar de forma adaptativa com os

perigos a que se expõem, nomeadamente capacidade de autorregulação e tomada de decisão responsável (CASEL, 2020).

Não obstante, apenas a instrutora de Escutismo identificou que **a integração em AEC potencia uma menor utilização dos MCE (1/1)** (e.g., “*Mas os escuteiros é algo prático, é algo que é para eles trabalharem, para eles vivenciarem, para eles experimentarem e a tecnologia só vem contra. (...) o telemóvel não vai não é, ainda no ano passado nós tivemos o acampamento nacional com mais de 20 mil escuteiros e os telemóveis não foram, ficaram em casa e eles viveram uma semana sem telemóvel e viveram muito bem (...)*” [P2]). Este contributo parece remeter para um impacto negativo dos MCE, sendo que as AEC se podem constituir como contextos que evitam a sua utilização. Este aspeto, referente à diminuição do uso dos MCE, já anteriormente tinha sido identificado pelos jovens e pelos pais no estudo de Dias (2022) e Tavares (2022).

#### 4. CONCLUSÕES

Tendo este estudo como objetivo geral explorar a perceção dos instrutores relativamente ao papel das competências socioemocionais (CSE), desenvolvidas nas atividades extracurriculares (AEC), para uma utilização mais positiva dos meios de comunicação eletrónicos (MCE), são apresentados diversos resultados. Com o objetivo de explorar a perceção dos instrutores sobre as CSE que os jovens desenvolvem nas AEC, todos referem que estas atividades têm uma influência positiva, pelo facto de promoverem precisamente essas competências. As competências mais referidas entre os participantes foram a construção de identidade, a competitividade, a resiliência e a cooperação. Alguns participantes defendem que estas atividades promovem também saúde física, o que se revela congruente com a literatura.

Os instrutores identificaram também a existência de agentes promotores de desenvolvimento de CSE nas atividades que dinamizam, enfatizando a importância do seu próprio papel na prática da atividade.

Em relação ao grande objetivo deste estudo, que era explorar a perceção dos instrutores relativamente ao papel das AEC na promoção das CSE chave para uma utilização mais positiva dos MCE por parte dos jovens, os participantes não conseguiram identificar a relação entre estas variáveis. Os instrutores não conseguiram reconhecer que as CSE que se desenvolvem nas AEC, permitem que os jovens possam utilizar os MCE de uma forma mais positiva. No entanto, os instrutores identificaram aspetos positivos decorrentes da utilização dos MCE,

nomeadamente o facto de potenciarem o envolvimento nas atividades e um maior conhecimento acerca das mesmas, influenciando positivamente a sua prática. Por outro lado, estes identificaram que a própria realização das AEC contribui para evitar o uso dos MCE.

Atendendo ao carácter exploratório deste estudo, consideram-se como pontos fortes a diversidade de participantes, no que toca às suas características sociodemográficas, e a diversidade de AEC que dinamizam. Por outro lado, este estudo parece constituir-se como único, no que diz respeito ao tipo de abordagem exploratória narrativa, para explorar a influência das CSE nas AEC, para uma melhor utilização dos MCE.

No que concerne a estudos futuros, será pertinente aumentar o número de participantes, dado que só existiram seis instrutores e não se verificou, portanto, saturação teórica. Para além disso, será importante explorar a relação entre algumas variáveis, como a relação entre o tipo de AEC (e.g., coletiva versus individual; desportiva versus não desportiva) e as CSE desenvolvidas, a quantidade de AEC (e.g., praticar somente uma atividade versus praticar várias atividades) e as CSE desenvolvidas, e as CSE desenvolvidas e a idade e sexo dos participantes.

Relativamente às implicações para a prática, este estudo contribuiu para realçar a necessidade de uma maior literacia dos instrutores, no sentido de compreender que as CSE desenvolvidas nas AEC poderão ser canalizadas para uma melhor utilização dos MCE. Neste sentido, e tendo o psicólogo um papel fundamental no âmbito da psicoeducação, este poderá promover uma maior literacia em funcionamento psicológico e em saúde mental, junto dos instrutores. É importante que estes compreendam que as CSE que identificaram serem promovidas nas suas AEC, permitem que os jovens estejam mais empoderados e tomem melhores decisões, aquando de situações desafiantes ou perigosas constatadas ou vivenciadas nos MCE (e.g. *cyberbullying*). Neste sentido, torna-se relevante que exista também uma maior sensibilização e conhecimento relativo à área da psicologia do desenvolvimento, que permite compreender os processos psicológicos inerentes a jovens desta faixa etária e em como estes influenciam os seus pensamentos e as suas ações.

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ariboni, S., & Perito, R. (2004). *Guia prático para um projeto de pesquisa-exploratória, experimental, descritiva*. Unimarco.
- Arnold, M. E. (2017). Supporting adolescent exploration and commitment: Identity formation, thriving, and positive youth development. *Journal of Youth Development, 12*(4), 1–15. <https://doi.org/10.5195/jyd.2017.522>.
- Bagwell, C. L., & Bukowski, W. M. (2018). Friendship in childhood and adolescence: Features, effects, and processes. *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (2<sup>nd</sup>., pp. 371–390). Guilford Press.
- Bagwell, C. L., & Schmidt, M. E. (2013). Friendships in childhood and adolescence. *Guilford Press*.
- Berger, C., Deutsch, N., Cuadros, O., Franco, E., Rojas, M., Roux, G., & Sánchez, F. (2020). Adolescent peer processes in extracurricular activities: Identifying developmental opportunities. *Children and Youth Services Review, 118*, 105457. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105457>.
- Bleakley, A., Ellithorpe, M., & Romer, D. (2016). The role of parents in problematic internet use among US adolescents. *Media and Communication, 4*(3), 24.
- Borowski, T. (2019). CASEL’s framework for systemic social and emotional learning. *Measuring SEL: Using Data to Inspire Practice, 8*, 1-7.
- Branquinho, C., Kelly, C., Arevalo, L. C., Santos, A., & Gaspar de Matos, M. (2020). “Hey, we also have something to say”: A qualitative study of Portuguese adolescents’ and young people's experiences under COVID-19. *Journal of community psychology, 48*(8), 2740-2752. <https://doi.org/10.1002/jcop.22453>.
- Campagna, V. N., & Souza, A. S. L. D. (2006). Corpo e imagem corporal no início da adolescência feminina. *Boletim de psicologia, 56*(124), 9-35.
- Campos, L., Veríssimo, L., Nobre, B., Morais, C., & Dias, P. (2021). Protective Factors in the Use of Electronic Media According to Youth and Their Parents: An Exploratory Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(7), 3573. <https://doi.org/10.3390/ijerph18073573>.

- Carapeto, M. J. (2019). Reorganização do autoconhecimento e adaptação psicológica na adolescência. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 1(2), 137-146. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n2.v1.1682>.
- Cardoso, J., Coelho, L., & Martins, M. (2017). Crescer para saber: o treinamento de habilidades sociais e assertividade com adolescentes em âmbito escolar. *Revista Eletrônica Estácio Papyrus*, 4(2), 215-231.
- Castro Faria, H., Pessoa e Costa, I., & Serrão Neto, A. (2018) Hábitos de Utilização das Novas Tecnologias em Crianças e Jovens. *Gazeta Médica* 5(4). <https://doi.org/10.29315/gm.v5i4.214>.
- Cerasoli, C. P., Nicklin, J. M., & Ford, M. T. (2014). Intrinsic motivation and extrinsic incentives jointly predict performance: a 40-year meta-analysis. *Psychological bulletin*, 140(4), 980. <https://doi.org/10.1037/a0035661>.
- Chapin, L., Deans, C., & Fabris, M. (2019). “After film club, I actually got better at everything”: School engagement and the impact of an after-school film club. *Children and Youth Services Review*, 98, 10–16. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.11.057>.
- Charney, S. A., Camarata, S. M., & Chern, A. (2021). Potential impact of the COVID-19 pandemic on communication and language skills in children. *Otolaryngology–Head and Neck Surgery*, 165(1), 1-2. <https://doi.org/10.1177/0194599820978247>.
- Chen, C., Yang, C., & Nie, Q. (2021). Social-Emotional Learning Competencies and Problematic Internet Use among Chinese Adolescents: A Structural Equation Modeling Analysis. *International Journal Environmental Research and Public Health* ,18(6), 3-17. <https://doi.org/10.3390/ijerph18063091>.
- Child, T. L. (2020). Pandemic school closures: Risks and opportunities. *The Lancet. Child & Adolescent Health*, 4(5), 341. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30105-X](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30105-X).
- Chua, J. (2014). Dance talent development: Case studies of successful dancers in Finland and Singapore. *Roeper Review*, 36(4), 249-263. <https://doi.org/10.1080/02783193.2014.945220>.

- Chua, J. (2016). The influences of an exemplary ballet teacher on the motivation of the students: 'The Finnish way'. *Research in Dance Education*, 18(1), 3-22. <https://doi.org/10.1080/14647893.2016.1178715>.
- Cleland, V, Venn, A., Fryer, J., Dwyer, T. & Blizzard, L. (2005). Parental exercise is associated with Australian children's extracurricular sports participation and cardiorespiratory fitness: A cross-sectional study. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*. 2 (3).
- Coleman, J. C. (2011). The nature of adolescence (4th Ed). *Psychology Press*.
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL). (2020). *Evidence Based Social and Emotional Learning Programs: CASEL Criteria Updates and Rationale*. Retrieved from <http://www.casel.org>. [https://doi.org/10.1007/978-0-387-71799-9\\_77](https://doi.org/10.1007/978-0-387-71799-9_77).
- Côté, J., & Hay, J. (2002). Family influences on youth sport performance and participation. *Psychological foundations of sport* (pp.503-519).
- Côté, J., Strachan, L., & Fraser-Thomas, J. (2008). Participation, personal development and performance through youth sport. *Positive youth development through sport*, 34-45.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing Among Five Approaches*. Sage Publications.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Crone, E. A., & Dahl, R. E. (2012). Understanding adolescence as a period of social-affective engagement and goal flexibility. *Nature Reviews Neuroscience*, 13(9), 636–650. <https://doi.org/10.1038/nrn3313>.
- Czeisler, M. É., Lane, R. I., Petrosky, E., Wiley, J. F., Christensen, A., Njai, R., ... & Rajaratnam, S. M. (2020). Mental health, substance use, and suicidal ideation during the COVID-19 pandemic. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, 69 (32), 1049. <https://doi.org/10.15585/mmwr.mm6932a1>.
- da Silva, C. C., & Borges, F. T. (2017). Análise Temática Dialógica como método de análise de dados verbais em pesquisas qualitativas. *Linhas críticas*, 23(51), 245-267. <https://doi.org/10.26512/lc.v23i51.8221>.

- de Castro Faria, H., Pessoa, I., & Neto, A. S. (2018). Hábitos de Utilização das Novas Tecnologias em Crianças e Jovens: Habits of Use of New Technologies in Children and Young People. *Gazeta Médica* 5 (4). <https://doi.org/10.29315/gm.v5i4.214>.
- Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. <http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>.
- Deci, E., & Ryan, R. (2002). *Handbook of self-determination research*. The University of Rochester Press.
- Del Prette, Z. A., & Del Prette, A. (2017). *Competência social e habilidades sociais: manual teórico-prático*. Editora Vozes Limitada.
- Dias, M. E. D. C. (2022). *Relação entre a participação em atividades extracurriculares e o uso dos meios de comunicação eletrônicos: um estudo exploratório com jovens do 3º ciclo* (Doctoral dissertation).
- Dijkstra, J. K., & Gest, S. (2015). Peer norm salience for academic achievement, prosocial behavior, and bullying. Implications for adolescent school experiences. *The Journal of Early Adolescence*, 35(1), 79–96. <https://doi.org/10.1177/0272431614524303>.
- Erikson, E. H. I. (1987). *Juventude e crise*. Editora Guanabara. (2ª Edição).
- Feldman, A. F., & Matjasko, J. L. (2005). The role of school-based extracurricular activities in adolescent development: A comprehensive review and future directions. *Review of Educational Research*, 75(2), 159-210. <https://doi.org/10.3102%2F00346543075002159>.
- Fernandes, E. M. & Maia, A. (2001). Métodos e Técnicas de Avaliação: Contributos para a prática e investigação psicológicas. *Universidade do Minho*.
- Fishbach, A., & Woolley, K. (2022). The structure of intrinsic motivation. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 9, 339-363. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-012420-091122>.
- Fong Yan, A., Copley, S., Chan, C., Pappas, E., Nicholson, L. L., Ward, R. E., ... Hiller, C. E. (2017). *The Effectiveness of Dance Interventions on Physical Health Outcomes Compared to Other Forms of Physical Activity: A Systematic Review and Meta-*

- Analysis. Sports Medicine*, 48(4), 933–951. [https://doi.org/ 10.1007/s40279-017-0853-5](https://doi.org/10.1007/s40279-017-0853-5).
- Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2006). Extracurricular involvement and adolescent adjustment: Impact of duration, number of activities, and breadth of participation. *Applied developmental science*, 10(3), 132-146. [https://doi.org/10.1207/s1532480xads1003\\_3](https://doi.org/10.1207/s1532480xads1003_3).
- Gadbois, S., Bowker, A., Rose-Krasnor, L., & Findlay, L. (2019). A qualitative examination of psychologically engaging sport, nonsport, and unstructured activities. *The Sport Psychologist*, 33(2), 97-109. <https://doi.org/10.1123/tsp.2018-0032>.
- Garces-Bacsal, R. M., Cohen, L., & Tan, L. S. (2011). Soul behind the skill, heart behind the technique: Experiences of flow among artistically talented students in Singapore. *Gifted Child Quarterly*, 55(3), 194-207. <https://doi.org/10.1177/0016986211413574>.
- Gerwin, R. L., Kaliebe, K., & Daigle, M. (2018). The interplay between digital media use and development. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics*, 27(2), 345-355. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2017.11.002>.
- Ghebreyesus, T. A. (2020). WHO director-general’s opening remarks at the media briefing on COVID-19 - 11 March 2020. *World Health Organization Accessed March 21, 2020* <https://www.who.int/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19—11-march-2020>.
- Gouveia, J. P., & Xavier, A. (2010). O (in) sucesso na competição desportiva: a influência da aceitação e do auto-criticismo. *Psychologica*, (52-II), 361-386. [https://doi.org/10.14195/1647-8606\\_52-2\\_15](https://doi.org/10.14195/1647-8606_52-2_15).
- Härkönen, U. (2001). The Bronfenbrenner ecological systems theory of human development.
- Harter, S. (2015). The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations. *Guilford Publications*.
- Kanters, M. A., & Casper, J. (2008). Supported or pressured? An examination of agreement among parent’s and children on parent’s role in youth sports. *Journal of Sport Behavior*, 31 (1), 64-80.

- Keating, X., Guan, J., Piñero, J. & Bridges, D. (2005). A meta-analysis of college students' physical activity behaviors. *Journal of American College Health*, 54 (2), 116-125. <https://doi.org/10.3200/JACH.54.2.116-126>.
- Kort-Butler, L. (2012). Extracurricular activity involvement and adolescent self-esteem.
- Leavy, P. (2014). Introduction. In P. Leavy (Eds.), *The Oxford Handbook of Qualitative Research* (1st ed., pp. 113). Oxford University Press.
- Livingstone, S., & Border, M. (2004). Taking Up Online Opportunities? Children's Uses of the Internet for Education, Communication and Participation. *E-Learning*, 1(3). <https://doi.org/10.2304%2Felea.2004.1.3.5>.
- Livingstone, S., & Helsper, E. J. (2010). Balancing opportunities and risks in teenagers' use of the internet: The role of online skills and internet self-efficacy. *New Media & Society*, 12(2), 309-329. <https://doi.org/10.1177/1461444809342697>.
- Livingstone, S., & Smith, P. K. (2014). Annual research review: Harms experienced by child users of online and mobile technologies: The nature, prevalence and management of sexual and aggressive risks in the digital age. *Journal of child psychology and psychiatry*, 55(6), 635-654. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12197>.
- Jiménez-Castuera, R., Cervelló-Gimeno, E., García-Calvo, T., Santos-Rosa, F. J., & Iglesias-Gallego, D. (2007). Estudo das relações entre motivação, prática de esportes extracurriculares e hábitos alimentares e de repouso em estudantes de Educação Física. *Revista Internacional de Psicologia Clínica e da Saúde*, 7(2), 385-401.
- Jimenez, T., Restar, A., Helm, P. J., Cross, R. I., Barath, D., & Arndt, J. (2020). Fatalism in the context of COVID-19: Perceiving coronavirus as a death sentence predicts reluctance to perform recommended preventive behaviors. *SSM-population health*, 11, 100615. <https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2020.100615>.
- Jowett, S. (2017). Coaching effectiveness: the coach-athlete relationship at its heart. *Current Opinion in Psychology*, 16(16), 154-158. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.05.006>.
- Livingstone, S., & Smith, P. K. (2014). Annual research review: Harms experienced by child users of online and mobile technologies: The nature, prevalence and management of

- sexual and aggressive risks in the digital age. *Journal of child psychology and psychiatry*, 55(6), 635-654. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12197>.
- Magalhães, P. C., Gouveia, R., Costa-Lopes, R., & Silva, P. A. E. (2020). O impacto social da pandemia. Estudo ICS/ISCTE Covid-19. <http://hdl.handle.net/10451/42911>.
- Mageau, G., & Vallerand, R. (2003). The coach-athlete relationship: A motivational model. *Journal of Sports Sciences*, 21, 883–904. <http://dx.doi.org/10.1080/0264041031000140374>.
- Mahoney, J. L., Larson, R. W., Eccles, J. S., & Lord, H. (2005). In: In J. L. Mahoney, R. W. Larson, & J. S. Eccles (Eds), *Organized activities as contexts of development: Extracurricular activities, after-school and community programs*. (pp. 3–22). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Maidel, S., & Vieira, M. (2015). Mediação parental do uso da internet pelas crianças. *Psicologia em Revista*, 21(2), 293-313. <http://doi.org/10.5752/P.1678-9523.2015V21N2P292>.
- Mancha, S. A., & Ahmad, A. (2016). Co-curricular activities and its effect on social skills. In *International conference on education and regional development* (pp. 774-781).
- Martins, C. (2011). Manual de análise de dados quantitativos com recurso ao IBM SPSS: Saber decidir, fazer, interpretar e redigir. *Braga: Psiquilíbrios Edições*.
- Massoni, E. (2011). Positive effects of extracurricular activities on students. *Essai*, 9(1), 27.
- Maxamatjonovich, N. O. (2021). The Role of Mass Media in Improving the Spirit of Youth. *Journal of Ethics and Diversity in International Communication*, 1(6), 51- 54.
- McPherson, G. E. & Davidson, J. W. (2006). Playing an Instrument. In G. E. McPherson (Ed.), *The child as musician: a handbook of musical development* (pp. 331- 351). Oxford University Press
- Metsäpelto, R. L., & Pulkkinen, L. (2014). The benefits of extracurricular activities for socioemotional behavior and school achievement in middle childhood: An overview of the research. *Journal for educational research online*, 6(3), 10-33.

- Miles, M. (2020). Knowing the audience: Music performance anxiety and other performance experiences of a primary school choir. *Australian Journal of Music Education*, 53(2), 44-49.
- Moraes, L. C., Rabelo, A. S., & Salmela, J. H. (2004). Papel dos pais no desenvolvimento de jovens futebolistas. *Psicologia: reflexão e crítica*, 17, 211-222. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722004000200009>.
- Moreno, M. A., & Kolb, J. (2012). Social networking sites and adolescent health. *Pediatric Clinics*, 59(3), 601-612. <https://doi.org/10.1016/j.pcl.2012.03.023>.
- Mouratidis, A., Lens, W., & Vansteenkiste, M. (2010). How you provide corrective feedback makes a difference: The motivating role of communicating in an autonomy-supporting way. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 32, 619 – 637. <http://dx.doi.org/10.1123/jsep.32.5.619>.
- Nasaescu, E., Marin-Lopez, I., Llorent, V. J., Ortega-Ruiz, R., & Zych, I. (2018). Abuse of technology in adolescence and its relation to social and emotional competencies, emotions in online communication, and bullying. *Computers in Human Behavior*, 88, 114-120. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.06.036>.
- Ngien, A., & Jiang, S. (2022). The effect of social media on stress among young adults during COVID-19 pandemic: Taking into account fatalism and social media exhaustion. *Health Communication*, 37(10), 1337-1344. <https://doi.org/10.1080/10410236.2021.1888438>.
- Noronha, M. G. R. D. C., Cardoso, P. S., Moraes, T. N. P., & Centa, M. D. L. (2009). Resiliência: nova perspectiva na promoção da saúde da família?. *Ciência & Saúde Coletiva*, 14, 497-506.
- Oberle, E., Ji, X. R., Guhn, M., Schonert-Reichl, K. A., & Gadermann, A. M. (2019). Benefits of extracurricular participation in early adolescence: Associations with peer belonging and mental health. *Journal of youth and adolescence*, 48(11), 2255-2270.
- Ordem dos Psicólogos Portugueses. (2018). Portuguese Humanity Needs Psychology [PDF]. Consultado em [https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/documentos/portuguese\\_humanityneeds\\_psychology\\_2\\_.pdf](https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/documentos/portuguese_humanityneeds_psychology_2_.pdf)

- Ortega Esteban, J. (1999). Educación social especializada: educación con menores en dificultad y en conflicto social.
- Ostaszewski, K. (2020). The importance of resilience in adolescent mental health promotion and risk behaviour prevention. *International journal of public health*, 65, 1221-1222.
- Peck, S. C., Roeser, R. W., Zarrett, N., & Eccles, J. S. (2008). Exploring the roles of extracurricular activity quantity and quality in the educational resilience of vulnerable adolescents: Variable-and pattern-centered approaches. *Journal of Social Issues*, 64(1), 135-156. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2008.00552.x>.
- Pedersen, B., Delmar, C., Falkmer, U., & Grønkjær, M. (2016). Bridging the gap between interviewer and interviewee: Developing an interview guide for individual interviews by means of a focus group. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 30(3), 631-638. <https://doi.org/10.1111/scs.12280>.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification* (Vol. 1). Oxford University Press.
- Ponte, C. & Batista, S. (2019). *EU Kids Online Portugal. Usos, competências, riscos e mediações da internet reportados por crianças e jovens (9-17 anos)*. EU Kids Online e NOVA FCSH.
- PORDATA (2022). *Indivíduos com 16 e mais anos que utilizam computador e Internet em % do total de indivíduos: por nível de escolaridade mais elevado completo*. <https://qa05.pordata.pt/db/portugal/ambiente+de+consulta/tabela/5833264>.
- Regulamento n.º 637/2021 da Ordem dos Psicólogos Portugueses (2021). Diário da República: II série, n.º 134. [https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/documentos/regulamento\\_ao\\_637\\_2021.pdf#:~:text=Regulamento%20n.%C2%BA%20637%2F2021%20Sum%C3%A1rio%3A%20C%C3%B3digo%20Deontol%C3%B3gico%20da,Ordem%20dos%20Psic%C3%B3logos%20Portugueses%20%E2%80%94%20vers%C3%A3o%20consolidada](https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/documentos/regulamento_ao_637_2021.pdf#:~:text=Regulamento%20n.%C2%BA%20637%2F2021%20Sum%C3%A1rio%3A%20C%C3%B3digo%20Deontol%C3%B3gico%20da,Ordem%20dos%20Psic%C3%B3logos%20Portugueses%20%E2%80%94%20vers%C3%A3o%20consolidada).
- Reverdito, R. S., Galatti, L. R., Scaglia, A. J., Paes, R. R. (2020). Youth Participation in Sport in a Context of Vulnerability: Perception of Positive and Negative Experiences. *E-Balonmano Com*, 16(1), 55-66.

- Rodríguez-de-Dios, I., van Oosten, J. M., & Igartua, J. J. (2018). A study of the relationship between parental mediation and adolescents' digital skills, online risks and online opportunities. *Computers in Human Behavior*, 82, 186-198. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.01.012>.
- Royse, D. (1998). Scouting and girl scout curriculum as interventions: Effects on adolescents' self-esteem. *Adolescence*, 33(129).
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 60, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>.
- Sallis, J., Taylor, W., Dowda, M., Freedson, P. & Pate, R. (2002). Correlates of vigorous physical activity for children in grades 1 through 12: comparing parent-reported and objectively measured physical activity. *Pediatric Exercise Science*, 14 (1), 30-44. <https://doi.org/10.1123/pes.14.1.30>.
- Salzano, G., Passanisi, S., Pira, F., Sorrenti, L., La Monica, G., Pajno, G. B., ... & Lombardo, F. (2021). Quarantine due to the COVID-19 pandemic from the perspective of adolescents: the crucial role of technology. *Italian Journal of Pediatrics*, 47(1), 1-5. <https://doi.org/10.1186/s13052-021-00997-7>.
- Samet, A., (2020). US Social Media Usage: How the coronavirus is changing consumer behavior. *Bus Insider*.
- Santos, S. R. (1999). Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa biomédica. *J pediatr*, 75(6), 401-406.
- Savickaite', R., Dijkstra, J. K., Kreager, D. A., Ivanova, K., & Veenstra, R. (2020). Friendships, perceived popularity, and adolescent romantic relationship debut. *Journal of Early Adolescence*, 40(3), 377–399. <https://doi.org/10.1177/0272431619847530>.
- Silva, A. H., & Fossá, M. I. T. (2015). Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. *Qualitas Revista Eletrônica*, 16(1).
- Simão, R. (2005). A relação entre actividades extracurriculares e o desempenho académico, motivação, auto-conceito e auto-estima dos alunos. *Monografia do Instituto Superior de Psicologia Aplicada, não publicada*.

- Tavares, M. A., Fonseca, S., Lopes, A., Galatti, L. R., & Reverdito, R. S. (2021). Relação treinador-atleta e a experiência positiva de jovens no esporte extracurricular. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 21(1), 146-161. <https://doi.org/10.6018/cpd.428691>.
- Tavares, M. M. A. (2022). *Relação entre a participação em atividades extracurriculares e o uso dos meios de comunicação eletrônicos: um estudo exploratório com pais de jovens do 3º ciclo* (Doctoral dissertation).
- Toland, J., & Carrigan, D. (2011). Educational psychology and resilience: New concept, new opportunities. *School Psychology International*, 32(1), 95–106. <https://doi.org/10.1177/0143034310397284>.
- Tomczyk, L., Szyszka, M., & Stošić, L. (2020). Problematic Internet Use among Youths. *Educational Sciences*, 10(161). <https://doi.org/10.3390/educsci10060161>.
- Tudge, J., & Rosa, E. M. (2020). Bronfenbrenner's Ecological Theory. *The Encyclopedia of Child and Adolescent Development*, 1–11. <https://doi.org/10.1002/9781119171492>.
- Van Boekel, M., Bulut, O., Stanke, L., Palma Zamroa, J., Jang, Y., Kang, Y., & Nickodem, K. (2016). Effects of participation in school sports on academic and social functioning. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 46, 31–40. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.05.002>.
- Veenstra, R., & Laninga-Wijnen, L. (2023). The prominence of peer interactions, relationships, and networks in adolescence and early adulthood. In *APA handbook of adolescent and young adult development*. (pp. 225-241). American Psychological Association. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0000298-014>.
- Vella, S. A., Schranz, N. K., Davern, M., Hardy, L. L., Hills, A. P., Morgan, P. J., ... & Tomkinson, G. (2016). The contribution of organised sports to physical activity in Australia: Results and directions from the Active Healthy Kids Australia 2014 Report Card on physical activity for children and young people. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 19(5), 407-412. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2015.04.011>.
- Verni, P. J., & Tardeli, D. D. (2016). Autoestima e projeto de vida na adolescência. In *Association for Moral Education Conference Proceedings* (Vol. 41, No. 1).

- Wang, G., Zhang, Y., Zhao, J., Zhang, J., & Jiang, F. (2020). Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. *The Lancet*, 395(10228), 945-947. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30547-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30547-X).
- Wertheim, E. H., & Paxton, S. J. (2011). Body image development in adolescent girls. In T. F. Cash & L. Smolak (Eds.), *Body image: A handbook of science, practice, and prevention* (pp. 76–84). The Guilford Press.

# **ANEXOS**

## Anexo I. Consentimento Informado

### Consentimento Informado

O presente estudo insere-se no projeto *Media Activity and Mental Health* integrado no Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano (CEDH) da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa – Porto. Este tem como principal objetivo explorar a perceção dos instrutores de atividades extracurriculares (i.e., professores, treinadores, etc.) relativamente à participação dos jovens nessas atividades e sobre o envolvimento dos mesmos nos meios de comunicação eletrónicos.

A participação neste estudo inclui o preenchimento de um breve questionário de caracterização dos participantes e das atividades extracurriculares que dinamizam e um momento de discussão online. Este momento será gravado, de forma a que os investigadores possam, posteriormente, ter acesso aos contributos dos participantes.

A participação é de cariz voluntário pelo que, a qualquer momento, os participantes poderão desistir sem qualquer penalização. As informações e os dados decorrentes dos momentos descritos anteriormente são anónimos e confidenciais, tratados exclusivamente para fins de investigação.

Desde já agradecemos a sua disponibilidade para participar neste estudo.

Para mais esclarecimentos, por favor contactar,  
a investigadora principal do projeto:

Professora Doutora Luísa Campos  
(mcampos@ucp.pt)

#### Data Protection Officer – UCP

Dr.<sup>a</sup> Frederica Campos de Carvalho

Contacto telefónico: +351 217214179

E-mail: compliance.rgpd@ucp.pt

“Eu, \_\_\_\_\_, declaro que a minha participação é voluntária, que tomei conhecimento dos objetivos do estudo e que me foi dada a oportunidade para esclarecer as minhas dúvidas. Tenho conhecimento de que poderei desistir a qualquer momento, sem necessidade de justificação e sem qualquer prejuízo.”

Assinatura do participante \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_\_

## **Anexo II. Questionário Sociodemográfico**

Sexo: Feminino \_\_\_\_\_ Masculino \_\_\_\_\_ Outro \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Atividade extracurricular que dinamiza: \_\_\_\_\_

Há quanto tempo a dinamiza: \_\_\_\_\_

Habilitações literárias: \_\_\_\_\_

Profissão: \_\_\_\_\_

## **Anexo III. Sistema de Categorias**

### **1. INFLUÊNCIA DAS AEC NO DESENVOLVIMENTO DOS JOVENS**

#### **1.1. Promoção de competências socioemocionais**

##### 1.1.1. Autoconhecimento

- 1.1.1.1. Autoconhecimento Físico
- 1.1.1.2. Autonomia
- 1.1.1.3. Construção de Identidade
- 1.1.1.4. Espírito Crítico

##### 1.1.2. Autorregulação

- 1.1.2.1. Autorregulação Emocional
- 1.1.2.2. Capacidade de Adaptação a Novos Contextos
- 1.1.2.3. Competitividade
  - 1.1.2.3.1. Interpretada como positiva
  - 1.1.2.3.2. Interpretada como negativa
- 1.1.2.4. Resiliência
- 1.1.2.5. Estabelecer e Cumprir Objetivos

##### 1.1.3. Consciência Social

- 1.1.3.1. Cooperação
- 1.1.3.2. Sentimento de Pertença

##### 1.1.4. Habilidades de Relacionamento

- 1.1.4.1. Comunicação Presencial
- 1.1.4.2. Estabelecimento de Relações Interpessoais
- 1.1.4.3. Resolução de Conflitos

##### 1.1.5. Tomada de Decisão responsável

- 1.1.5.1. Responsabilidade

#### **1.2. Promoção de saúde física**

## **2. AGENTES PROMOTORES DE DESENVOLVIMENTO DE CSE NAS AEC**

### **2.1. Influência dos instrutores**

- 2.1.1. Promoção da educação dos jovens na AEC
- 2.1.2. Percepção de justiça relativa ao instrutor
- 2.1.3. Suporte emocional dado pelo instrutor

### **2.2. Influência dos pais**

- 2.2.1. Influência negativa
- 2.2.2. Influência positiva

### **2.3. Influência dos pares**

## **3. RELAÇÃO ENTRE A INTEGRAÇÃO EM AEC E O USO DE MCE**

- 3.1. Os MCE potenciam o envolvimento na AEC
- 3.2. Os MCE potenciam um maior conhecimento sobre a AEC
- 3.3. A integração em AEC potencia uma menor utilização dos MCE

### **Descritivos:**

1. INFLUÊNCIA DAS AEC NO DESENVOLVIMENTO DOS JOVENS: esta categoria inclui duas dimensões promovidas nas AEC e que promovem o desenvolvimento dos jovens, nomeadamente a promoção de competências sociais e emocionais e a promoção de saúde física.
2. AGENTES PROMOTORES DE DESENVOLVIMENTO DE CSE NAS AEC: nesta categoria estão incluídas as variáveis que promovem o desenvolvimento de CSE nas AEC, nomeadamente a influência dos instrutores, a influência dos pais e a influência dos pares.
3. RELAÇÃO ENTRE A INTEGRAÇÃO EM AEC E O USO DOS MCE: esta categoria descreve a relação entre a integração em AEC e o uso dos MCE. Sugere-se o envolvimento na AEC através dos MCE, mais conhecimento sobre a AEC através dos MCE e menor utilização dos MCE.

#### Anexo IV. Descrição do Sistema de Categorias

<b>Código</b>	<b>Designação</b>	<b>Número de fontes/ Referên cias</b>	<b>Exemplos</b>
<b>1.</b>	<b>INFLUÊNCIA DAS AEC NO DESENVOLVIMENTO DOS JOVENS</b> Esta categoria inclui duas dimensões promovidas nas AEC e que promovem o desenvolvimento dos jovens, nomeadamente a promoção de competências socioemocionais e a promoção de saúde física.		
<b>1.1.</b>	<b>Promoção de competências socioemocionais</b>		
1.1.1.	Autoconhecimento		
1.1.1.1.	Autoconhecimento Físico	1/1	“(...) também tem aquele lado vulnerável e acho que principalmente nesta faixa etária (12-14 anos) ah... até me atreveria a dizer mais se calhar nas meninas... ah... acho que é algo muito importante, até para elas próprias começarem a saber conhecer o seu próprio corpo (...)” (P3)

1.1.1.2. Autonomia	1/2	<p>“(…) nos escuteiros (…) nós promovemos a autonomia das crianças desde cedo, desde os seis anos que nós procuramos promover a autonomia (…)” (P2)</p> <p>“(…) daí eu achar que efetivamente o facto de os miúdos andarem nos escuteiros, ah... faz com que eles...ajuda-os a promover a autonomia, ajuda-os a serem mais independentes (...)” (P2)</p>
1.1.1.3. Construção de Identidade	3/6	<p>“(…) para além dos valores que nos lhe tentamos inculcar, de serem melhores pessoas, de ajudarem o próximo (...)” (P2)</p> <p>“(…) mais do que o desenvolvimento da fé e de busca do sentido da vida e...e desenvolvimento da espiritualidade, tem sido muito importante para a</p>

---

hum... para o desenvolvimento pessoal (...)" (P1)

"(...) Nessa faixa etária, a nossa... a nossa grande luta é o desenvolvimento pessoal (...)" (P2)

"(...) E a única interação que eles têm são eles mais os outros, que vivem com eles, e isso também dá essa ponte de crescimento muito rápido para a construção da mentalidade de cidadão (...)" (P4)

"(...) em termos de desenvolvimento cognitivo, socioemocional, ahm...nesta idade, eu acho que a catequese é muito importante." (P1)

---

---

	<p>“Aliás, o desenvolvimento de um qualquer jovem, de qualquer criança que esteja nos escuteiros, é focada em seis pilares: o físico, o afetivo, o caráter, o espiritual, o intelectual, e o social (...)” (P2)</p>
<p>1.1.1.4. Espírito Crítico</p>	<p>2/4 “(...) e para além disso também é quando nós começamos a tentar desenvolver neles mais o espírito crítico...” (P2)</p> <p>“Porque é quando eles começam a ter capacidades, ah... para terem mais a sua opinião, desenvolverem mais o seu... as suas vontades, pronto... mais a parte espírito crítico começamos a conseguir desenvolver a partir dessas...dessas idades.” (P2)</p> <p>“Eu gosto particularmente de ser catequista da adolescência, porque é</p>

---

---

uma fase em que eles põem tudo em causa e questionam (...)” (P1)

“(...) porque estão à procura de perceberem onde é que pertencem, e...ah, ...e eu sinto que...pelo menos nos últimos anos, a catequese tem sido um espaço ah...onde eles sentem que podem questionar não só a fé, ah...mas ah...a cidadania ah...a sociedade, ah...em que, em que vivem ...coisas em que, se calhar em famílias mais conservadoras, (...) não têm abertura para falar da sexualidade, da opções, ah...das orientações, ah...e a catequese tem que falar sobre isso (...)” (P1)

---

1.1.2. Autorregulação

---

---

1.1.2.1. Autorregulação Emocional

1/3

“(...) mas acima de tudo ah... a parte da (...) gestão de emoções (...)” (P4)

“Nesta altura, mais do que a parte desportiva, ahm... é o que nós ganhamos a nível de mecanismos de autodefesa (...)” (P4)

“(...) ah... mas acho que é isto, é...nesta idade eles ganham muitas ferramentas, muitas vacinas pró...pó que der e vier, porque um dia mais tarde se calhar se não forem jogadores de futebol, vão a uma candidatura de emprego e não vão ser seleccionados, e têm que saber lidar com essa frustração.” (P4)

---

1.1.2.2. Capacidade de Adaptação a Novos Contextos

1/1

“E eles terem a capacidade de dizer aos pares “nós estamos juntos nisto, mas como é que é lá fora?”,

---

		ahm...ajuda-os a... desenvolver a capacidade de adaptação.” (P1)
1.1.2.3.	Competitividade	3/3
1.1.2.3.1.	Interpretada como positiva	1/1 “(…) só que realmente, ahm... no desporto ah...lidamos sempre com, ah... uma coisa que se calhar nas outras atividades não, que é a competição (...)” (P5)
1.1.2.3.2.	Interpretada como negativa	2/2 “(…) uma coisa negativa, neste caso, do lado da dança e acho que principalmente, ah... nesta faixa etária (...) que é a competição (...)” (P3)  “Por isso há a parte negativa que ficam mais afetados e não vão aos jogos (...)” (P6)
1.1.2.4.	Resiliência	3/3 “(…) mas a parte positiva é que eles vão trabalhar mais para conseguirem ir.” (P6)

			<p>“Portanto esta parte pessoal, para, para ultrapassar os desafios e ultrapassarem-se a si mesmos ah... também é bastante importante no desporto, em geral.” (P5)</p> <p>“Portanto eu acho que lhes dá muita resiliência também a catequese, não é (...)” (P1)</p>	
	1.1.2.5.	Estabelecer e Cumprir Objetivos	1/1	<p>“(...) e também começam a ver seleções e eles também começam a ter que... aqueles que querem seguir esse caminho a ter com os objetivos e a cumprir com esses objetivos.” (P5)</p>
	1.1.3.	Consciência Social		
	1.1.3.1.	Cooperação	3/3	<p>“(...) para além dos valores que nós lhe tentamos incutir, de serem melhores pessoas, de ajudarem o próximo (...)” (P2)</p> <p>“(...) e de se ajudarem uns aos outros (...)” (P4)</p>

---

“E muito por isso também, porque estão à procura de perceberem onde é que pertencem, e...ah, ...e eu sinto que...pelo menos nos últimos anos, a catequese tem sido um espaço ah...onde eles sentem que podem questionar não só a fé, ah...mas ah...a cidadania ah...a sociedade, ah...em que, em que vivem...” (P1)

---

1.1.3.2. Sentimento de Pertença

1/2

“(...) a catequese tem que ser um espaço preparado para os miúdos ah... questionarem tudo, e portanto ah...tem o sentido que, que tem sido ao espaço, mais do que o desenvolvimento da fé e de busca do sentido da vida e...e desenvolvimento da espiritualidade, tem sido muito importante para a hum...para o desenvolvimento

---

			<p>peçoal, para um sentido de pertença dos miúdos (...)" (P1)</p> <p>"(...) e portanto lá está, o desenvolvimento do sentido de pertença, de... de eles saberem que têm um lugar e que não estão sozinhos." (P1)</p>
1.1.4.	Competências de Relacionamento Interpessoal		
	1.1.4.1. Comunicação Presencial	2/2	<p>"Sim, o basquetebol é um desporto coletivo, portanto só daí provoca a comunicação com o outro, o qual neste momento não estão habituados à comunicação cara-a-cara, a comunicação que eles estão habituados é através de mensagens ou de emojis, portanto essa comunicação que eles são obrigados a ter, o treino permite isso (...)" (P5)</p> <p>"Em primeiro lugar, tira-os de casa, tivemos dois anos muito</p>

---

complicados, em que as nossas interações foram assim como estamos hoje, em que estávamos sem máscara só do outro lado do ecrã ah... e muitas vezes não tínhamos a capacidade nem o à vontade depois de voltarmos, de interagirmos uns com os outros.” (P4)

---

1.1.4.2. Estabelecimento de Relações Interpessoais

1/2

“É eu vejo muito os meus jogadores, principalmente aqueles que vivem na residência, em que convivem com os mesmos miúdos todos os dias, a toda a hora, (...) e eu vejo mesmo já ah...que eles começam a pegar uns nos outros como quem diz “*Opá, eu vou ser teu amigo a vida toda*” (...)” (P4)

“(...) o facto de irem, por exemplo, para torneio de um país diferente e

			ter de ficar em estágio e conhecerem gente nova (...)” (P4)
	1.1.4.3.	Resolução de Conflitos	1/1 “(...) o resolver conflitos no imediato, o resolver conflitos com o outro (...)” (P4)
1.1.5.	Tomada de Decisão Responsável		
	1.1.5.1.	Responsabilidade	1/1 “(...) eles vivem como uma pequena comunidade e desde cedo que lhes é inculcado que têm que ser eles a programar tudo, a planear tudo, a serem responsáveis por tudo aquilo que vai acontecendo ao longo dos fins-de semana.” (P2)
<b>1.2.</b>	<b>Promoção de saúde física</b>		<b>3/3</b> “Influencia e desenvolve bastante, ah... a atividade física nesta idade é bastante importante pelo... pelo simples facto da saúde ah... taxa de obesidade está a aumentar drasticamente ah... nesta geração, que ficam muito agarrados em casa, fechados a jogar ah... má dieta...

---

isto tudo vai levar a problemas futuros que eles não conseguem imaginar (...)” (P6)

“(...) o treino permite isso... ah... permite também hábitos de saúde ah... saudáveis, portanto ter rotinas de autoalimentação e do treino (...)” (P5)

“Ahm.. esta parte da saúde ah... é fundamental. Eu...quero dizer saúde, não tanto ser gordo ou ser magro, porque não é essa a questão na dança e acho que em nenhum desporto não é o ser gordo ou o ser magro, porque acho que isso pode ser genético, mas sim o realmente ser-se saudável e ter um hábito saudável (...)” (P3)

---

**2. AGENTES PROMOTORES DE DESENVOLVIMENTO DE CSE NAS AEC**

---

---

Nesta categoria está inserida a dimensão influência dos instrutores, influência dos pais, e influência dos pares.

---

**2.1. Influência dos instrutores**

---

2.1.1.	Promoção de educação dos jovens na AEC	2/2	“Ahm...também depende dos catequistas, obviamente (...)” (P1)  “(...) nós temos a função de ajudar à educação, de ensinar educação (...) e de forma-los na atividade (...)” (P4)
2.1.2.	Perceção de justiça relativa ao instrutor	1/1	“Se calhar também acontece noutras áreas, mas na área da dança sim, é uma coisa que eu sinto muito, que eu própria senti isso na pele, (...) espero que os meus alunos não (...) que eu tento ser justa (...)” (P3)
2.1.3.	Suporte emocional dado pelo instrutor	1/2	“(...) nós temos que ser facilitadores (...) do encontro dos miúdos com Deus (...)” (P1)  “(...) porque somos um porto seguro (...)” (P1)

---

<b>2.2.</b>	<b>Influência dos pais</b>		
2.2.1.	Influência negativa	1/1	“(...) cada vez mais os pais são os menos impulsionadores do desenvolvimento dos filhos (...)” (P2)
2.2.2.	Influência positiva	1/1	“(...) os pais têm um papel importante, que é o papel mais importante que é o de educar.” (P4)
<b>2.3.</b>	<b>Influência dos pares</b>	<b>1/1</b>	“os pares, os quais eles se rodeiam ao longo dos dias e ao longo das várias atividades que fazem (...) são aqueles que mais vão moldar a sua personalidade.” (P2)
<b>3.</b>	<b>RELAÇÃO ENTRE A INTEGRAÇÃO EM AEC E O USO DE MCE</b>		
	Esta categoria descreve o envolvimento na AEC através dos MCE, mais conhecimento sobre a AEC através dos MCE e menor utilização dos MCE.		
<b>3.1.</b>	Os MCE potenciam o envolvimento na AEC	3/3	“(...) partilhamos os materiais na catequese no <i>whatsapp</i> para eles poderem acompanhar, já não há papeis, ahm... portanto eles orações nós partilhamos no grupo,

---

apresentações que queiramos fazer partilhamos no grupo, links do *Youtube* vamos partilhando, e portanto acabamos por usar ahm... o *whatsapp* muito como um instrumento para a catequese.” (P1)

“(...) usamos o *Whatsapp* para partilhar o que for necessário, informações para o fim-de-semana (...)” (P2)

“(...) ah...porque naquele grupo do *Whatsapp* onde estamos inseridos, eles têm um grupo do *Whatsapp* de jogadores com o *team manager* e com o fisiologista, e criam também com o fisioterapeuta que são as pessoas mais próximas deles ah...e que têm que tar mais próximas deles.” (P4)

---

---

3.2.

Os MCE potenciam um maior conhecimento sobre a AEC

4/5

“(...) o jogo NBA que é um jogo de basquete na *playstation*, todos em equipa, na minha opinião isso seria benéfico, porque eles estavam a...a...a utilizar o seu tempo, não só todos juntos, mas também...a...basquetebol, que é a minha atividade e eu começar a conhecer o jogo de basquetebol muito melhor.” (P5)

“(...) e é bom para nós porque o miúdo está a gastar o seu tempo, não esta a gastar esta a ganhar, mas a fazer pesquisa ou a procurar na nossa atividade.” (P5)

“(...) eu mando jogos de NBA da Euroliga, situações específicas e digo-lhes para analisarem (...)” (P6)

---

---

“(…) com esse acesso ao vídeo e às novas tecnologias e tudo mais, depois se calhar conseguem em casa ver melhor aquilo que estavam a fazer.” (P3)

“(…) nós cortamos vídeos e se calhar mandamos pro *team manager* para ele mandar pros miúdos para eles verem em casa (…)” (P4)

---

3.3.

A integração em AEC potencia uma menor utilização dos MCE

1/1

“Mas os escuteiros é algo prático, é algo que é para eles trabalharem, para eles vivenciarem, para eles experimentarem e a tecnologia só vem contra. (…) o telemóvel não vai não é, ainda no ano passado nós tivemos o acampamento nacional com mais de 20 mil escuteiros e os telemóveis não foram, ficaram em

---

---

casa e eles viveram uma semana  
sem telemóvel e viveram muito bem  
(...)” (P2)

---