



CATOLICA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
E PSICOLOGIA

---

PORTO

RELAÇÃO ENTRE A PARTICIPAÇÃO EM  
ATIVIDADES EXTRACURRICULARES E O  
USO DOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO  
ELETRÔNICOS: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO  
COM 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-

*Maria Eduarda da Costa Dias*

Porto, julho de 2022



CATOLICA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
E PSICOLOGIA

---

PORTO

RELAÇÃO ENTRE A PARTICIPAÇÃO EM  
ATIVIDADES EXTRACURRICULARES E O  
USO DOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO  
ELETRÔNICOS: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO  
COM 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-

*Maria Eduarda Da Costa Dias*

Trabalho efetuado sob a orientação de  
Prof.<sup>a</sup> Doutora Luísa Campos e Prof.<sup>a</sup> Doutora Lurdes Veríssimo

Porto, Julho de 2022

## **AGRADECIMENTOS**

Gostaria de começar por agradecer à Professora Doutora Luísa Campos e Lurdes Veríssimo, pela sua disponibilidade e pelo reforço positivo, pelo apoio em momentos mais difíceis e pela partilha de todos os conhecimentos.

Agradeço à minha mãe por todo o apoio, por toda a motivação em momentos de maior desânimo, por sempre reforçar que sou capaz e que consigo tudo a que me proponho. Por todos os momentos que passou comigo no decorrer desta etapa.

Agradeço ao Tiago Neves que esteve presente durante todo este percurso e sempre me motivou a ser melhor.

Agradeço as minhas amigas Inês Jacques e Renata Ferreira pelas palavras de motivação e por todo o carinho. Por nunca me deixarem ir abaixo e realçarem sempre o meu valor.

Ao Rui Silva, obrigada por me fazeres ver que consigo sempre ser melhor, que consigo superar todos os desafios que se colocam na minha vida.

Ao Tiago Ferreira, Filipe Sá, Paulo Jorge, Paulo Ribeiro, Paulo Novais e José Salgado, pela amizade de anos, por estarem sempre presentes para mim e nunca me falharem. Agradeço por vos ter em todas as etapas da minha vida.

E para finalizar, agradeço à minha avó que infelizmente não está cá para me ver a finalizar esta etapa da minha vida, mas certamente está do outro lado do caminho a aplaudir e a pensar que finalmente acabei. Agradeço pela presença não só no meu percurso universitário, mas por uma vida de estudo inteira onde esteve sempre a apoiar-me, e o simples facto de estar ao meu lado era motivação suficiente para continuar. Obrigada Bó.

## **RESUMO**

O presente estudo teve como objetivo geral explorar a percepção dos jovens relativamente ao possível papel protetor da participação em atividades extracurriculares (AEC) relativamente ao uso dos meios de comunicação eletrónicos. Neste estudo exploratório, foi realizado um focus group com sete jovens, três raparigas e quatro rapazes, com idades compreendidas entre os 12 e os 14 anos, envolvidos nas seguintes AEC: basquetebol, futebol, música e ténis.

Os participantes deste estudo identificaram como benefícios decorrentes da prática de AEC o desenvolvimento de competências socioemocionais. São destacadas competências como o espírito de equipa, a relação com pares e a determinação. Emergem dados relativamente ao papel dos pais e dos instrutores que parecem contribuir para a manutenção dos jovens nas AEC. Não foram identificadas competências socioemocionais que contribuam para um uso mais positivo dos MCE.

Em estudos futuros seria pertinente compreender se existe relação entre a quantidade de AEC praticadas e o desenvolvimento de competências socioemocionais, assim como dar relevância às questões de género e aumentar a amostra.

Ao nível das implicações para a prática torna-se relevante reforçar o acesso e a disponibilização de várias AEC para todos assim como a implementação da psicoeducação.

**Palavras-chave:** Atividades Extracurriculares, Meios de Comunicação Eletrónicos, Competências Socioemocionais, Jovens

## **ABSTRACT**

The overall objective of this study was to explore young people's perceptions regarding the possible protective role of participating in extracurricular activities regarding the use of electronic media. In this exploratory study, a focus group was conducted with seven young people, three girls and four boys, aged between 12 and 14, involved in the following extracurricular activities: basketball, soccer, music and tennis.

The participants of this study identified the development of socio-emotional skills as benefits arising from the practice of CEA. The main competence identified was team spirit, however, the dimension of relationship with peers as well as responsibility were very often mentioned. No socioemotional competencies that contribute to a more positive use of ECM were identified.

In future studies, it would be relevant to understand if there is a relationship between the amount of CEA practiced and the development of social and emotional competencies, as well as to give relevance to gender issues and increase the sample.

In terms of implications for practice, it is important to strengthen the access and availability of various types of CEA for all young people, thus enabling a positive development. Besides this aspect, the implementation of psychoeducation with young people, as well as with the family and instructors would be relevant.

**Key words:** Extracurricular Activities, Electronic Media, Socioemotional Skills, Young People

# ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	3
RESUMO.....	4
ABSTRACT .....	5
ÍNDICE DE ANEXOS.....	7
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	8
2. MÉTODO.....	11
2.1 PARTICIPANTES.....	11
2.2 INSTRUMENTOS.....	12
2.3 PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS.....	12
2.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS.....	13
3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	13
4. CONCLUSÕES.....	22
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	23
ANEXOS.....	30

## **ÍNDICE DE ANEXOS**

**Anexo I** – Consentimento Informado

**Anexo II** – Sistema de Categorias

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

## 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Os meios de comunicação eletrónicos (MCE) são, atualmente, determinantes para a vida da grande maioria das pessoas, quer para a sua aprendizagem, quer para a forma como comunicam e para o seu entretenimento (Maxamatjonovich, 2021). Contudo, o seu uso excessivo poderá contribuir para o surgimento de diversos tipos de dificuldades, nomeadamente ao nível social cognitivo e afetivo (Silva, 2016).

Os jovens têm sido alvo de especial atenção pelo facto de serem a faixa etária com níveis mais elevados de utilização dos MCE (Rodríguez-deDios et al., 2018). No relatório *EU KIDS ONLINE* (2019), que envolveu 1974 crianças e jovens portugueses, com idades compreendidas entre os nove e os 17 anos, é possível constatar-se que as atividades mais praticadas no uso dos MCE são ao nível do entretenimento e da comunicação, com uma percentagem de cerca de 80% para ouvir música e ver vídeos na internet e cerca de 75% para comunicar com familiares/amigos ou para ir às redes sociais. Relativamente à média de horas passadas na internet, as crianças e os jovens apresentavam uma estimativa de três horas por dia, não existindo diferenças significativas em termos de género. À medida que a idade avança, constata-se um crescimento gradual do tempo de utilização (Ponte & Batista, 2019).

Adicionalmente à questão da maior utilização, também é neste período desenvolvimental, pautado por mudanças emocionais, cognitivas e sociais (Davim et al., 2009) que poderão surgir preocupações adicionais relacionadas com o uso dos MCE, como por exemplo o *cyberbullying* (Zhu et al., 2021). Estas preocupações poderão resultar de uma procura de identidade e do surgimento de uma necessidade de responder a inúmeras dúvidas (Silva, 2016).

A investigação centrada no *impacto negativo* do uso dos MCE é consistente relativamente à sua associação, por exemplo, ao sedentarismo e excesso de peso, a distúrbios de sono (e.g., Pahayahay & Khalili-Mahani, 2020), dificuldades de aprendizagem (e.g., Setzer, 2008) e a níveis de ansiedade e depressão (e.g., Setzer, 2008). No que respeita ao desenvolvimento socioemocional, é importante referir que um maior uso de internet parece estar associado a níveis mais baixos de automotivação, autocontrolo e tomada de decisão (LaRose et al., 2003). Adicionalmente, a literatura aponta para os *riscos*, nomeadamente, de *Cyberbullying*, exposição à pornografia,

violência, *sexting*, contacto com estranhos e baixo rendimento académico (e.g., de Calheiros Velozo & Stauder, 2018; Ponte & Batista 2019; Rodríguez-deDios et al., 2018)

Assim, a investigação centrada no estudo do impacto negativo do uso dos MCE, sugere que os jovens que passam mais tempo nos MCE revelam menos capacidades socioemocionais, como por exemplo, motivação, autogestão e tomada de decisão responsável (Campos et al., 2021).

Um importante contexto de desenvolvimento de competências socioemocionais é o das atividades extracurriculares (Schwartz & Pacheco, 2021). De facto, o envolvimento em atividades extracurriculares é bastante comum em crianças e jovens, contribuindo para o aumento de benefícios a nível físico, psicológico, cognitivo, social e emocional (Feldman & Matjasko, 2005). A aprendizagem socioemocional é um processo no qual os jovens adquirem e desenvolvem conhecimentos e competências necessárias para gerirem as suas emoções, definirem objetivos e alcançar resultados positivos, sentir empatia pelas outras pessoas, estabelecer/manter relacionamentos positivos e responsabilizarem-se pela tomada de decisões (CASEL, 2020). É importante referir que a aprendizagem socioemocional abrange cinco competências: autogestão (capacidade de regular pensamentos, emoções e comportamentos), a autoconsciência (capacidade de reconhecer as próprias emoções), a consciência social (capacidade de reconhecer os sentimentos de outras pessoas e do mundo à sua volta), competências de relacionamento (capacidade de comunicar, trabalhar em grupo e construir relacionamentos) e, por fim, a tomada de decisão responsável (capacidade de fazer planos para o futuro, assim como seguir padrões morais e éticos que contribuem para o bem-estar) (Ross & Tolan, 2018).

A frequência de AEC é associada ao desenvolvimento de competências, como por exemplo: poder de iniciativa, vida social ativa, confiança pessoal, baixos níveis de depressão e impacto positivo em alunos em situações de risco (Santos & Nobre-Lima, 2015; Metsäpelto & Pulkkinen, 2014). Adicionalmente, deverá ser considerada a importância do grupo de pares na prática das AEC, uma vez que está relacionado com uma maior capacidade de socialização e aceitação pelos mesmos, assim como baixo comportamento antissocial (Santos & Nobre-Lima, 2015).

Num estudo desenvolvido em Portugal, no qual foram envolvidos 7331 jovens do 6º, 8º e 10º ano de escolaridade, concluiu-se que o desporto foi a AEC mais realizada, destacando-se o futebol (47,5%), a ginástica (18,5%), a natação (18,3%) o basquetebol

(17,3%) e o ciclismo (14,3%) (Moreno & Mourão-Carvalho, 2010). Relativamente ao desporto, este é visto como uma atividade que permite o desenvolvimento positivo ao nível académico (e.g. média de notas e aprendizagem), do bem-estar físico e psicológico, sendo um potenciador de comportamentos de saúde positivos (e.g., evitar o consumo de álcool, tabaco e drogas) (Akelaitis, & Lisinskienė, 2018). A nível psicológico, destaca-se a autoestima (Mahoney et al., 2009), o sentimento de autoeficácia, a regulação emocional e o autocontrolo, isto é, a capacidade de resistir a impulsos, a distrações e a flexibilidade para gerir a atenção para novos estímulos durante a prática do desporto (Howard et al., 2018). Ao nível das relações interpessoais, os desportos coletivos apresentam uma componente de interação social acrescida, contribuindo para momentos positivos. Neste aspeto, a gestão de situações emocionais não se limita meramente ao resultado do jogo em si, contemplando, ainda, a envolvente do mesmo. Por exemplo, os treinadores e os atletas podem experienciar emoções positivas ou negativas decorrentes do sucesso ou falha ao executar algum aspeto técnico (van Kleef et al., 2019).

Relativamente às AEC relacionadas com a aprendizagem de música, estas contam com uma capacidade formativa muito importante no que diz respeito à dimensão social, cultural, artística, cívica e até matemática dos instrumentistas, o que contribuiu para uma melhor educação, sobretudo nos mais jovens (Pinheiro, 2020). De acordo com a Academia de Música de Lisboa (2019), as crianças que ouvem ou interagem com a música desde muito cedo, desenvolvem a capacidade de conseguir ler e escrever com mais facilidade, comparativamente com aquelas que não estão ligadas à música. Assim sendo, é importante enunciar os benefícios associados à música e à prática dos instrumentos musicais, como por exemplo: contribuição para o desenvolvimento da concentração, do raciocínio lógico e da coordenação motora e criatividade; melhoria da capacidade de memorização e de comunicação (o que pode tornar-se numa mais-valia para as crianças que são mais reservadas); maior sentido de responsabilidade e de disciplina; estimulação dos afetos e desenvolvimento da autoestima e confiança (Pinheiro, 2020).

Do exposto, torna-se fundamental explorar a perceção dos jovens relativamente ao possível papel protetor da participação em atividades extracurriculares relativamente ao uso dos meios de comunicação eletrónicos.

## 2. MÉTODO

O presente estudo exploratório integra o projeto Media Activity and Mental Health, do Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano (CEDH) da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, e tem os seguintes objetivos específicos:

- Explorar os motivos que conduziram um grupo de jovens à prática das AEC;
- Explorar a perceção de um grupo de jovens sobre os potenciais benefícios da prática das AEC;
- Explorar a perceção de um grupo de jovens relativamente às competências socioemocionais-chave que consideram necessárias para uma utilização mais positiva dos MCE;
- Explorar a perceção de um grupo de jovens relativamente ao papel das AEC que praticam na promoção das competências socioemocionais-chave para uma utilização mais positiva dos MCE.

### 2.1 Participantes

Participaram sete jovens, três do género feminino e quatro do género masculino, com idades compreendidas entre os 12 e os 14 anos. Para uma caracterização mais detalhada dos participantes ver Tabela 1.

**Tabela 1**

*Caracterização dos Participantes*

Participante	Género	Idade	Ano de Escolaridade	AEC praticada	Duração da prática da AEC	Frequência semanal da prática da AEC	Total de horas semanais
P1	M	14	9º ano	Basquetebol	5 anos	4	6h30
P2	M	14	8º ano	Futebol	9 anos	5	8h
P3	M	13	7º ano	Futebol	5 anos	4	4h30
P4	F	12	7º ano	Ténis	4 meses	2	2h

P5	F	12	7º ano	Música – piano	3 anos	2	5h30
P6	F	14	9º ano	Música - Harpa	5 anos	2	2h
P7	M	12	7º ano	Squash	7 anos	2	2h

---

## 2.2 Instrumentos

### Questionário sociodemográfico

Foi desenvolvido um questionário sociodemográfico, que foi preenchido pelos encarregados de educação dos jovens, com o objetivo de caracterizar os participantes quanto ao género, idade, ano de escolaridade, atividade extracurricular principal praticada, início da prática da atividade, número de vezes que pratica e o total de horas semanal.

### Guião de entrevista do *focus group*

Foi construído um guião de focus group de acordo com os objetivos específicos do presente estudo, constituído por questões abertas relativas a cada um dos objetivos específicos, onde se encontram contemplados quatro domínios centrais - Motivos que conduziram à integração na AEC (e.g., “Qual o motivo que levou a entrarem nessa atividade?”), Competências socioemocionais desenvolvidas nas AEC (e.g., “O que é que as atividades que praticam vos trazem?”), Utilização dos MCE (e.g., “Qual a relação que vocês tem com as novas tecnologias?”) e Impacto da participação em AEC na utilização dos MCE (e.g., “o que é que vos ajuda a estarem nas redes sociais de uma forma mais positiva”). Previamente à aplicação do guião, existiu um momento de treino entre os membros da equipa de investigação, para avaliar a adequabilidade da linguagem, assim como a objetividade e a clareza das questões. A dinamização do focus group foi assegurada por uma das investigadoras seniores do projeto Media Activity and Mental Health, estando presente a investigadora júnior (responsável pelo presente trabalho).

## 2.3 Procedimentos de recolha de dados

Os participantes foram selecionados de acordo com a prática de AEC estruturadas, e os encarregados de educação dos respetivos jovens foram contactados via e-mail e/ou

telemóvel para serem informados sobre o dia e horário do momento de recolha de dados. Posteriormente, foi enviado aos encarregados de educação um link, via e-mail, de acesso ao consentimento informado e questionário sociodemográfico dos jovens. A recolha de dados realizou-se na plataforma online Zoom, no dia 11 do mês de abril de 2022, tendo tido a duração de 60 minutos. A sessão iniciou-se com a apresentação da equipa de investigação, seguida da explicação dos objetivos do focus group e a finalidade da investigação. De seguida, foi feita uma gravação de vídeo e de áudio, devidamente consentida e respeitando todos os princípios de confidencialidade, referindo que a participação era voluntária.

## **2.4 Procedimentos de Análise de Dados**

Após a recolha de dados, foi realizada a transcrição do focus group, bem como leitura flutuante. Em seguida procedeu-se ao processo de codificação dos dados para a organização da informação através da criação códigos iniciais, com o objetivo de obter o máximo de unidades de análise em cada categoria. Ao longo deste processo, as categorias foram-se tornando mais descritivas, tentando-se manter sempre o mais fiel possível aquilo que foi relatado pelos participantes, seguindo-se ao longo do processo de recolha e análise de dados, uma abordagem sistemática, semi-indutiva e comparativa.

Por fim, quanto à análise de dados, que gerou o sistema de categorias, foi realizada recorrendo ao programa Qualitative Research Solution (QRS) – Nvivo 11.

## **Apresentação e Discussão dos Resultados**

A apresentação e a discussão dos resultados seguirão a organização dos objetivos específicos da presente investigação. As categorias serão sublinhadas e as subcategorias serão enfatizadas a negrito, sendo colocado entre parêntesis as respetivas referências, bem como exemplificadas com excertos dos relatos dos participantes. Por último, os resultados serão discutidos de forma sustentada, com recurso à literatura.

## **Exploração dos motivos que conduziram os jovens à prática das AEC**

No que diz respeito aos motivos que conduziram os jovens à prática das AEC, destacam-se nos seus discursos o **interesse do próprio (4/7)** e as **influências externas** estando contemplado, nesta dimensão, a **decisão familiar (3/3)** e a **publicidade (1/1)**.

Relativamente ao **interesse do próprio (4/7)** na prática de AEC, quatro dos sete participantes referem que a decisão de ingressar na AEC foi sua, devido ao seu interesse na mesma (e.g., *“quando vi a minha professora a tocar harpa num museu qualquer, já não me lembro onde foi, gostei muito de ouvir e então quis me inscrever em harpa e entrei.”* [P6]).

No que respeita às **influências externas**, na **decisão familiar (3/3)** três participantes referiram a decisão ter sido tomada pelos seus pais (e.g., *“Eu ando no futebol por iniciativa do meu pai desde o 4º ano.”* [P2]). Quanto à **publicidade (1/1)** apenas um participante referiu que a sua decisão foi tomada de acordo com a publicidade que recebeu (e.g., *“No 5º ano na minha escola recebemos um folheto de publicidade se eu queria inscrever me numa academia de música e nós podíamos escolher até três instrumentos e eu escolhi piano.”* [P5]).

No que diz respeito a decisão de ingressar numa AEC, estão presentes vários fatores para a tomada de decisão. Fatores associados a motivações ou interesses internos (e.g., gosto pelo desporto ou interesse em aprender um instrumento musical), é evidenciado neste estudo, uma vez que, quatro dos sete participantes refere ter feito a escolha devido ao seu gosto pela atividade. Por outro lado, os fatores associados à influência familiar na própria tomada de decisão, confirmam a importância do encorajamento por parte de grupos de pares e familiares (Boal-Palheiros, 2014). Apesar da literatura referir que a influência familiar é bastante importante no que toca ao momento de decisão de escolha de uma AEC, no presente estudo destaca-se a decisão do próprio jovem em escolher a AEC que quer praticar.

Para além disto, fatores sociais, tais como o ambiente familiar, e o apoio prestado pelos pais são destacados neste estudo parecendo ter impacto na motivação para a decisão de ingressar numa AEC, sendo referido por três dos sete participantes. Normalmente, são os pais que escolhem as AEC que os filhos vão frequentar, dado que são os responsáveis pelos jovens e pretendem que estes rentabilizem o seu tempo livre (Barbeiro, 2011).

Decorrente do objetivo anterior, emergiram dos dados, relatos dos participantes relativamente ao papel dos pais, dos instrutores e das próprias características das AEC, que parecem estar associados aos motivos de ingresso e de manutenção dos jovens nas AEC. De forma concreta, destacam-se nos discursos dos jovens benefícios associados ao papel dos instrutores, nos quais estão referidos o **suporte emocional (5/9)**, os **conhecimentos técnicos (4/6)** e a **dimensão social (1/1)**. Destacam-se, também, o **envolvimento parental**, contemplando o **suporte emocional (5/7)**, o **suporte técnico (2/2)** e o **transporte (2/2)**. Por fim, as **características das AEC**, contando com a **frequência da atividade (1/1)**, a **dimensão coletiva da AEC (1/1)** e a **existência de momentos de competição (1/1)**.

Relativamente ao papel dos instrutores, o **suporte emocional (5/9)** assume especial relevância sendo mencionado por cinco dos sete participantes (e.g., “*Tipo quando estás mais em baixo ou não estão a correr tão bem as coisas, eles tentam puxar para cima para as coisas começarem a sair melhor*” [P2]). No que diz respeito aos **conhecimentos técnicos (4/6)**, quatro em sete participantes afirmam sentir que os instrutores assumem um papel importante no suporte com conhecimentos técnicos (e.g., “*o treinador não vai jogar mas treina-nos para transmitir o que fazemos nos treinos por exemplo as táticas, a atitude no campo a raça para alcançar os objetivos no jogo que é ganhar.*” [P7]). Ao nível da **dimensão social (1/1)**, apenas um participante menciona esta dimensão (e.g., “*ele tenta ver se nós nos damos bem como equipa.*” [P1]).

No que concerne ao papel dos instrutores, no domínio das AEC relacionadas com a prática de desporto, a relação entre os treinadores e os jovens permite uma melhor relação em grupo, melhorias em aptidões físicas e psicossociais, superação em momentos mais difíceis, estratégias de comunicação e inteligência emocional (Tavares et al., 2021). Para além destes aspetos, no que respeita a dimensões mais práticas e direcionadas para determinada atividade em específico, é esperado que o treinador seja um facilitador do desenvolvimento, isto é, permitir que os atletas tenham um acesso ao desporto de forma organizada e estruturada, uma vez que o contexto e a própria organização da atividade são fatores determinantes da qualidade da participação (Galatti et al., 2016).

Ao nível das atividades relacionadas com a prática de instrumentos musicais, o papel dos professores é bastante idêntico ao de um treinador desportivo, uma vez que apoia os jovens em situações de pressão, permite uma melhor coesão de grupo, possibilita a aquisição de competências psicossociais e aprofundamento em conhecimentos sobre o

instrumento praticado (Boal-Palheiros, 2014). Desta forma, e tendo em conta as respostas dadas pelos participantes, evidencia-se que as componentes associadas ao papel dos instrutores vão de acordo com a literatura, estando destacadas as componentes associadas ao suporte emocional, suporte técnico e dimensão social.

No que diz respeito ao envolvimento parental, cinco dos sete participantes referiram sentir **suporte emocional (5/7)** por parte dos seus pais (e.g., “quando eu estou a preparar-me para uma apresentação do piano e está a correr mal eu tenho tendência a desistir e a dizer que não quero ir à apresentação e a minha mãe ajuda-me bastante a esforçar-me a ir.” [P5]), salientando ser a dimensão relacionada com o envolvimento parental com mais referências feitas pelos participantes. Já ao nível do **suporte técnico (2/2)** (e.g., “o meu pai já teve na música e então ajuda-me mesmo muito em alguma dificuldade em alguma matéria ou com partituras” [P6]) e do **transporte (2/2)** (e.g., “eles se esforçarem muito para nos levar aos treinos e jogos e principalmente quando jogas num clube longe de casa.” [P3]), ambas as dimensões são referidas por dois participantes.

Relativamente às características das AEC, a dimensão da **frequência da atividade (1/1)** foi referida por um participante (e.g., “Tendo quatro treinos por semana...” [P1]), assim como a **dimensão coletiva (1/1)** (e.g., “porque é um desporto coletivo, se fosse individual tinha de pensar mais em mim, mas como é um desporto coletivo tenho de pensar em mim e na equipa.” [P2]) e a **existência de momentos de competição (1/1)** (e.g., “Por exemplo num jogo apertado acho que... ou que a bancada esteja muito intensa ou que o ambiente seja mais barulhento acho que é importante a concentração que tens em fazer o teu trabalho e não te deixar afetar pelo resto.” [P1]). Expostos os resultados recolhidos pelos participantes, neste estudo exploratório, evidencia-se que estas dimensões parecem efetivamente estar associadas aos motivos de ingresso, assim como à manutenção na AEC.

O impacto do envolvimento dos pais pode variar (Anderson et al., 2003). Algumas estratégias parentais utilizadas encorajam a participação dos jovens em AEC, enquanto outras podem contribuir para uma redução acentuada da motivação. Assim sendo, jovens que sentem segurança e suporte emocional por parte dos seus pais, assim como apoio com a própria AEC, tendem a participar em mais AEC e a obter melhores resultados. Por outro lado, pais que apresentam um envolvimento pautado pela pressão podem condicionar o próprio envolvimento dos filhos na AEC (Goshin et al., 2021)

Posto isto, o papel dos pais na vida dos jovens tem vindo a assumir um papel importante, e quando é construída uma relação segura, contribui para que os jovens possam beneficiar social e psicologicamente nas suas AEC e fora delas. Por exemplo, Lagacé-Séguin e Coplan (2005) relataram que a proximidade emocional entre pais e jovens conduziu ao aumento de relações positivas com os pares. De um modo geral, os reforços positivos utilizados pelos pais estão relacionados com o envolvimento dos jovens em AEC (Lagacé-Séguin & Case, 2010).

O envolvimento parental tem-se revelado importante também nos momentos de iniciação e de manutenção dos jovens nas AEC. Nesta dimensão, torna-se ainda mais importante o papel dos pais, uma vez que, as AEC são opcionais e, desta forma, exigem tempo e sacrifício por parte dos pais (Ashbourne & Andrés, 2015).

### **Explorar a perceção de um grupo de jovens sobre os potenciais benefícios da prática das AEC**

Com o objetivo de explorar a perceção de um grupo de jovens sobre os potenciais benefícios da prática de AEC, a **promoção da saúde física (2/4)**, foi referida por um dos participantes (e.g., *“mas se eu não andasse no futebol não fazia nenhum desporto e estava parado fisicamente...”* [P7]). No mesmo sentido, dois dos sete participantes também consideraram que manterem-se ativos fisicamente se concretiza num dos benefícios da prática das AEC, uma vez que permite a estimulação física.

Relativamente à **promoção de competências socioemocionais**, o **relacionamento com pares (2/5)**, é destacado por dois dos sete participantes como um benefício da prática de AEC (e.g., *“O basquete ajudou-me a conhecer muitas pessoas, não só da minha equipa mas também em torneios e de outros clubes”* [P1]).

A forma como os jovens ocupam o seu tempo livre, nesta fase desenvolvimental assume uma grande importância, uma vez que, é um período pautado pela exploração da identidade e interesses em desenvolvimento, sendo que existe uma procura em pertencer a um grupo e estabelecer amizades (Fitas & Virella, 2014).

Em seguida, o **espírito de equipa (3/4)** (e.g., *“o espírito de equipa, trabalhar em equipa para o mesmo objetivo”* [P1]) e a **responsabilidade (3/3)** (e.g., *“Eu acho que para*

*mim ajuda mesmo na coisa da responsabilidade de estudar mesmo e de praticar*”[P6]) também são destacados pelos participantes como competências adquiridas devido à prática da AEC.

Importa salientar também dimensões como **lidar com a pressão (2/3)** (e.g., *“e acho que também ajuda muito na coisa de lidar com a pressão”* [P6]), **capacidade de focar na atenção (2/2)** (e.g., *“também quando temos problemas escolares ou pessoais distraímos-nos disso e estamos só focados naquilo que estamos a fazer.”* [P2]) e a **felicidade (1/2)** (e.g., *“não seria tao responsável e tão feliz como sou agora.”* [P3]) que são competências que os participantes abordaram como sendo positivas da prática das AEC.

Ainda no que diz respeito aos benefícios da participação em AEC, **a vivência escolar (1/2)** (*“Eu acho que ajuda também em conciliar os estudos com o desporto que fazemos.”* (P1)), também assume um papel importante, embora tenha sido apenas mencionada por um participante.

As AEC proporcionam aos jovens um contexto que lhes permite encontrar interesses pessoais, assim como desenvolver aptidões e competências (Oberle et al., 2019). A participação em AEC torna mais provável o contacto com grupo de pares que partilham dos mesmos interesses, o que conduz a maiores níveis de socialização e de espírito de equipa (Lawhorn, 2008). De facto, a literatura é congruente com os relatos dos participantes, uma vez que, destacam competências da prática de AEC (Lang, 2021).

Ainda neste sentido, a participação em desportos coletivos envolve a gestão da relação com colegas de equipa, o esforço direccionado para o objetivo comum e a experimentação de situações de pressão em grupo (Oberle et al., 2019). É ainda importante salientar que a participação em AEC coletivas possibilita aos jovens a vivência de uma maior diversidade de experiências de aprendizagem, assim como uma maior interação com adultos (Balaguer et al., 2020).

A participação em AEC é identificada como uma estratégia para o aumento do envolvimento dos jovens com a escola, reforçando o sentimento de pertença e contribuindo para o sucesso escolar (Martinez et al., 2016). No que diz respeito à vivência escolar (1/2), a literatura enfatiza os benefícios da prática de AEC no desempenho académico e na melhoria de notas, contudo neste estudo não se evidenciam esses dados, tendo apenas um participante feito menção à escola.

Por último, é importante mencionar que todos os participantes indicaram pelo menos um benefício associado à prática das AEC, salientando que em relação à promoção de competências socioemocionais seis dos sete participantes destacaram pelo menos um benefício.

### **Explorar a percepção de um grupo de jovens relativamente às competências socioemocionais-chave que consideram necessárias para uma utilização mais positiva dos MCE**

De acordo com o objetivo de explorar a percepção de um grupo de jovens relativamente às competências socioemocionais-chave que consideram necessárias para uma utilização mais positiva dos MCE, decorre do discurso dos participantes a **definição da utilização excessiva dos MCE (3/7)**, a **dimensão promotora de um uso positivo dos MCE**, contemplando nesta dimensão o **autocontrolo (3/3)**, **passar tempo fora de casa (1/3)**, **passar tempo presencial com pares (1/1)** e a **tomada de decisão responsável (1/1)**. Quanto aos **benefícios da utilização dos MCE** são salientadas dimensões como **comunicar com pessoas (1/1)** e **forma de entretenimento (1/1)**.

Relativamente à **definição da utilização excessiva dos MCE (3/7)**, três dos sete participantes realçam uma definição da utilização excessiva dos MCE (e.g., “*Eu acho que excessivamente também é quando comesas a piorar as notas porque estas sempre no telemóvel...*” [P2]).

Já no que diz respeito às **dimensões promotoras de um uso positivo dos MCE** dos sete participantes, três destacam o **autocontrolo (3/3)** (e.g., “*Eu acho que é importante termos controlo da situação e sabermos regular.*” [P1]) e **passar tempo fora de casa (1/3)** (e.g., “*eu saio muito cedo de casa para ir para a escola que é longe e depois da escola vou para o treino e depois só chego a casa às 7h da noite e não estou quase tempo nenhum no telemóvel.*” [P2]) como as principais dimensões promotoras de um uso positivo dos MCE.

Para finalizar, nos **benefícios da utilização dos MCE** são realçados benefícios como **comunicar com pessoas (1/1)** (e.g., “*é bom estar no telemóvel para comunicarmos com pessoas...*” [P3]) e como **forma de entretenimento (1/1)** (e.g., “*é bom estar no telemóvel para (...) jogar.*” [P3]).

Quase a totalidade dos participantes realçou a utilização excessiva dos MCE, sendo que a mesma está descrita na literatura como um dos aspetos negativos dos MCE, uma vez desfoca os jovens da sua performance escolar (Farhan & Varghese, 2018), bem como ao nível das interações sociais pelos mais jovens (Costa, 2019). Desta forma, à medida que os jovens vão utilizando cada vez mais os MCE, tendem a afastar-se de situações sociais e presenciais (Subrahmanyam et al., 2015). Verifica-se que os participantes destacam esta componente, referindo que uma utilização excessiva dos MCE acontece quando deixam de falar com as pessoas para passar tempo nestas plataformas, destacando as redes sociais para comunicarem com os amigos (Ponte & Batista, 2019).

Relativamente às dimensões promotoras de um uso positivo dos MCE, são poucos os participantes que referem as competências socioemocionais para uma utilização mais positiva, contudo destacaram alguns aspetos como o autocontrolo e a tomada de decisão responsável, isto é, a capacidade de entenderem que estão a ter uma utilização excessiva e que deverão reduzir a sua utilização, tendo em conta a existência de outras atividades para realizarem, como AEC e escola. Estas competências destacadas pelos participantes poderão decorrer da influência de vários aspetos, nomeadamente do envolvimento dos pais e das próprias competências adquiridas nas AEC que frequentam (Silva & Silva, 2017). Outras dimensões que também contribuem para um uso positivo dos MCE poderão ser o tempo despendido com os pares presencialmente e que poderá contribuir para o aumento das competências de socialização. De acordo com um dos participantes, estar presencialmente com os seus amigos promove um uso positivo dos MCE, uma vez que existe redução da utilização e aumento das relações sociais e presenciais.

### **Exploração da perceção de um grupo de jovens relativamente ao papel das AEC que praticam na promoção das competências socioemocionais-chave para uma utilização mais positiva dos MCE.**

De acordo com o presente objetivo, torna-se importante relacionar as AEC e as competências socioemocionais desenvolvidas, com a utilização dos MCE. Neste sentido, emergiram dos discursos dos participantes as seguintes dimensões: **diminuição do tempo de utilização dos MCE (6/10), maior intencionalidade na utilização dos MCE (1/2) e tomada de decisão responsável (1/1)**. A **diminuição do tempo de utilização dos MCE**

(6/10) (e.g., “*Eu acho que o desporto também ajuda para diminuir o estarmos tanto tempo nas novas tecnologias.*” [P2]) é a dimensão mais destacada pelos jovens, sendo que dos sete participantes seis fizeram referência à diminuição da utilização dos MCE devido à prática de AEC. A **maior intencionalidade na utilização dos MCE (1/2)** é referida por um em sete participantes (e.g., “*Eu acho que o tempo que passas no telemóvel, sendo que esse tempo já é minimizado pelo desporto, eu acho que tu tentas fazer dele um uso mais proveitoso, tentas aproveitar mais o tempo e acabas por receber informação e perceber aquilo que realmente é útil e importante*” [P1]), assim como a **tomada de decisão responsável (1/1)** (e.g., “*Eu acho que para gerirmos é bom estar no telemóvel para comunicarmos com pessoas e para jogar, mas também é preciso ter consciência que podíamos estar a estudar ou a dormir porque no dia seguinte temos de acordar cedo para trabalhar, e estávamos a brincar e perdemos tempo, por exemplo temos de estudar para um teste mas tivemos no telemóvel e depois tiramos más notas, outro exemplo precisávamos de acordar cedo porque tínhamos jogo e fui dormir tarde e fomos mal para o jogo. Temos de ter cuidado e consciência do que estamos a fazer.*” [P3]).

As experiências positivas nas AEC parecem ser influenciadas pela intensidade e pelo tempo de prática. De acordo com Reverdito e colaboradores (2017), quanto maior o período de tempo dos jovens em determinada AEC, maiores serão os benefícios em relação ao conhecimento e às competências desenvolvidas. Para além disto, quanto mais tempo os jovens se mantêm envolvidos nas AEC, maior será o comprometimento, conduzindo a experiências de qualidade (Holt et al., 2017).

Os resultados dos discursos dos participantes apontam para o que a literatura já tem vindo a mencionar, que de facto a prática de AEC contribuem para a diminuição do uso dos MCE (Campos et al., 2020). É importante referir que, a prática de AEC está associada ao desenvolvimento de vários benefícios, como desenvolvimento social positivo, sentimento de segurança e de pertença, melhor performance académica, maiores níveis de motivação e determinação (Oberle et al., 2019). Por exemplo, os benéficos destacados da prática de AEC estruturadas pelos participantes podem fazer emergir comportamentos positivos, como (e.g., melhoria nos níveis de sono e autorregulação emocional). Desta forma, as AEC são consideradas um contexto de desenvolvimento positivo e promotor de competências socioemocionais. Contudo, apesar de serem referidos na literatura e pelos participantes os inúmeros benéficos associados à prática de

AEC, no presente estudo os jovens não conseguiram relacionar de que forma as competências socioemocionais desenvolvidas nas AEC podem funcionar como um fator protetor da utilização dos MCE. Os participantes destacam benefícios em ambas as dimensões individualmente (AEC e MCE), mas não conseguem relacionar ambas.

## **CONCLUSÕES**

Considerando o objetivo geral do presente estudo, que pretende explorar a percepção dos jovens relativamente ao possível papel protetor da participação em AEC relativamente ao uso dos MCE, emergem vários resultados.

Os participantes deste estudo identificaram como principais benefícios decorrentes da prática de AEC o desenvolvimento de competências socioemocionais. A principal competência identificada foi o espírito de equipa, tendo sido mencionada por três participantes, contudo a dimensão da relação com os pares assim como a responsabilidade são as dimensões mais salientadas. Emergem dados relativamente ao papel dos pais e dos instrutores que parece estar associada à manutenção dos jovens nas AEC. Não foram identificadas competências socioemocionais que contribuam para um uso mais positivo dos MCE, embora tenham sido destacadas, por parte dos jovens, dimensões práticas para lidar com uma má utilização dos MCE.

A diversidade de AEC praticadas pelos participantes e ter sido dada voz a jovens com 12, 13 e 14 anos de idade poderá ser considerado um ponto forte do presente estudo exploratório. Em estudos futuros, poderá ser pertinente compreender se existe relação entre a quantidade de AEC praticadas e o desenvolvimento de competências socioemocionais, assim como dar relevância às questões de género e aumentar a amostra utilizada para a realização do estudo.

Por fim, no que respeita às implicações para a prática, este estudo contribui para salientar a importância das AEC, uma vez que apresentam vários benefícios associados, sendo importante a sua relação com a utilização dos MCE. Assim sendo, seria importante a implementação da psicoeducação junto dos jovens de forma a munir-los de informação suficiente. Para além disto torna-se importante reforçar o acesso e a disponibilização de várias AEC para todos os jovens, possibilitando um desenvolvimento positivo. Outro aspeto, a implementação e disponibilização de informação sobre a presente problemática

às famílias e instrutores, também se torna relevante, uma vez que, os participantes destacaram a importância de ambos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Akelaitis, A., & Lisinskiene, A. (2018). Social emotional skills and prosocial behaviour among 15-16-year-old adolescent. *European journal of contemporary education*, 7(1), 21-28. <https://doi.org/10.13187/ejced.2018.1.21>
- Anderson, J. C., Funk, J. B., Elliott, R., & Smith, P. H. (2003). Parental support and pressure and children's extracurricular activities: Relationships with amount of involvement and affective experience of participation. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24(2), 241-257.  
[https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(03\)00046-7](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(03)00046-7)
- Ashbourne, D., & Andres, L. (2015). Athletics, Music, Languages, and Leadership: How Parents Influence the Extracurricular Activities of Their Children. *Canadian Journal of Education*, 38(2), 1-34.  
<https://doi.org/10.2307/canajeducrevucan.38.2.09>
- Balaguer-Estaña, A. J., Benítez-Sastoque, E. R., Albertos-San-José, A., & Lara, S. (2020). Not everything helps the same for everyone: relevance of extracurricular activities for academic achievement. *Humanities and Social Sciences Communications*, 7(1), 1-8.  
<http://dx.doi.org/10.1057/s41599-020-00573-0>
- Barry, C. T., Sidoti, C. L., Briggs, S. M., Reiter, S. R., & Lindsey, R. A. (2017). Adolescent social media use and mental health from adolescent and parent perspectives. *Journal of Adolescence*, 61, 1-11.  
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.08.005>
- Bezerra, G. D., Sena, A. S. R., Braga, S. T., dos Santos, M. E. N., Correia, L. F. R., de Freitas Clementino, K. M., ... & Pinheiro, W. R. (2020). O impacto da pandemia por COVID-19 na saúde mental dos profissionais de saúde: revisão

integrativa. *Revista Enfermagem atual in derme*, 93.  
<https://doi.org/10.31011/reaid-2020-v.93-n.0-art.758>

- Boal-Palheiros, G. (2014). A importância da música no desenvolvimento e na educação das crianças. <http://hdl.handle.net/10400.22/11437>
- Brito, R., Francisco, R., Dias, P., & Chaudron, S. (2017). Family dynamics in digital homes: The role played by parental mediation in young children's digital practices around 14 European countries. *Contemporary Family Therapy*, 39(4), 271-280.
- 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, 3573. <https://doi.org/10.3390/ijerph18073573>
- Chiodi, A. D. (2021). Jovens, redes sociais e política: o impacto das mídias digitais como agentes de socialização dos estudantes de escolas públicas em Porto Alegre. <http://hdl.handle.net/10183/221899>
- 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>
- Costa, J. M. L. S. (2019). *Relação entre a utilização das redes sociais e a empatia de jovens: um estudo exploratório com o YouTube* (Doctoral dissertation). <http://hdl.handle.net/10400.14/29965>
- Davim, R. M. B., Germano, R. M., Menezes, R. M. V., & Carlos, D. J. D. (2009). Adolescente/adolescência: revisão teórica sobre uma fase crítica da vida. <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/12795>
- Calheiros Velozo, J., & Stauder, J. E. (2018). Exploring social media use as a composite construct to understand its relation to mental health: A pilot study on adolescents. *Children and Youth Services Review*, 91, 398-402. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2018.06.039>

- Sales Rondon, MC, dos Santos Estrela, ACG, de Sales, SC, da Costa, VV, dos Santos, AB, da Costa, BF, & Lima, NC (2021). O impacto das redes sociais na saúde dos jovens durante o período de isolamento: uma revisão integrativa. *Research, Society and Development*, 10 (4).  
<https://doi.org/10.33448/rsd-v10i4.13747>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta- analysis of school- based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432.  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Farhan, A. A. N., & Varghese, P. A. (2018). Social media utilisation among youth. *International Journal of Research in Social Sciences*, 8(4), 88-96.
- Farias, S. C. (2013). Os benefícios das tecnologias de informação e comunicação (TIC) no processo de educação a distância (EAD). *RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, 11(3), 15-29.  
<https://doi.org/10.20396/rdbci.v11i3.1628>
- 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>
- Fitas, A. L., & Virella, D. (2014). Atividades extracurriculares e outras ocupações de tempo livre em adolescentes-um modelo para investigação fundamentado por grupos focais. *Adolescencia & Saude*, 11(1), 32-38.
- Galatti, L. R., Côté, J., Reverdito, R. S., Allan, V., Seoane, A. M., & Paes, R. R. (2016). Fostering elite athlete development and recreational sport participation: A successful club environment. *Motricidade*, 12(3), 20-31.  
<https://doi.org/10.6063/motricidade.6099>
- Goshin, M., Dubrov, D., Kosaretsky, S., & Grigoryev, D. (2021). The Strategies of Parental Involvement in Adolescents' Education and Extracurricular Activities. *Journal of Youth and Adolescence*, 50(5), 906-920.

- Hansen, D. M., Skorupski, W. P., & Arrington, T. L. (2010). Differences in developmental experiences for commonly used categories of organized youth activities. *Journal of Applied Developmental Psychology, 31*(6), 413-421. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2010.07.001>
- Holt, N. L., Neely, K. C., Slater, L. G., Camiré, M., Côté, J., Fraser-Thomas, J., ... & Tamminen, K. A. (2017). A grounded theory of positive youth development through sport based on results from a qualitative meta-study. *International review of sport and exercise psychology, 10*(1), 1-49. <https://doi.org/10.1080/1750984X.2016.1180704>
- Howard, S. J., Vella, S. A., & Cliff, D. P. (2018). Children's sports participation and self-regulation: Bi-directional longitudinal associations. *Early Childhood Research Quarterly, 42*, 140-147. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.09.006>
- Lagacé- Séguin, D. G., & Case, E. (2010). Extracurricular activity and parental involvement predict positive outcomes in elementary school children. *Early Child Development and Care, 180*(4), 453-462. <https://doi.org/10.1080/03004430802040948>
- Lang, C. (2021). Extracurricular activities can play a central role in K-12 education. *Phi Delta Kappan, 102*(8), 14-19. <https://doi.org/10.1177%2F00317217211013931>
- LaRose, R., Lin, C. A., & Eastin, M. S. (2003). Unregulated Internet usage: Addiction, habit, or deficient self-regulation?. *Media psychology, 5*(3), 225-253. [https://doi.org/10.1207/S1532785XMEP0503\\_01](https://doi.org/10.1207/S1532785XMEP0503_01)
- Lawhorn, B. (2008). Extracurricular activities. *Occupational Outlook Quarterly, 9*, 16-21.
- Mahoney, J. L., Vandell, D. L., Simpkins, S., & Zarrett, N. (2009). *Adolescent out-of-school activities*. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology: Contextual influences on adolescent development* (p. 228–269). John Wiley & Sons, Inc.. <https://doi.org/10.1002/9780470479193.adlpsy002008>

- Martinez, A., Coker, C., McMahon, S. D., Cohen, J., & Thapa, A. (2016). Involvement in extracurricular activities: Identifying differences in perceptions of school climate. *The Educational and Developmental Psychologist*, 33(1), 70-84. <https://doi.org/10.1017/edp.2016.7>
- 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.
- 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. <https://doi.org/10.25656/01:9685>
- Moreno, M., Ribeiro, M. I., & Mourão-Carvalho, I. (2010). A prática de modalidades desportivas por jovens adolescentes. *Promoção da Saúde e Actividade Física: Contributos para o Desenvolvimento Humano*, 545-556.
- Nardon, F. (2006). A relação interpessoal dos adolescentes no mundo virtual e no mundo concreto [Trabalho de Conclusão de Curso]. *Criciúma: Universidade do Extremo Sul Catarinense*.
- 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.
- Pahayahay, A., & Khalili-Mahani, N. (2020). What media helps, what media hurts: A mixed methods survey study of coping with COVID-19 using the media repertoire framework and the appraisal theory of stress. *Journal of Medical Internet Research*, 22(8) <https://doi.org/10.2196/20186>
- Pinheiro, C. (2020). *Importância das bandas filarmónicas no ensino da música em Portugal* (Doctoral dissertation). <http://hdl.handle.net/10400.26/36803>.

- Ponte, C., & Batista, S. (2019). EU Kids Online Portugal. *Usos, competências, riscos e mediações da internet reportados por crianças e jovens (9-17 anos).*(sl): EU Kids Online e NOVA FCSH. <http://fabricadesites.fcsh.unl.pt/eukidsonline/documentos>.
- Reverdito, R. S., Carvalho, H. M., Galatti, L. R., Scaglia, A. J., Gonçalves, C. E., & Paes, R. R. (2017). Effects of youth participation in extra-curricular sport programs on perceived self-efficacy: a multilevel analysis. *Perceptual and Motor Skills*, 124(3), 569-583.  
<https://doi.org/10.1177%2F0031512517697069>
- 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>
- Sahito, Z., Ansari, M. A., & Abassi, W. A. (2020). ATTITUDE OF YOUNGSTERS TOWARDS THE GAMES AND SPORTS: A CASE FROM FAVORITE TO AFFORDABLE CONDITIONS. *SYLWAN*, 164(11).
- Santos, R. M., & Nobre-Lima, L. (2015). A prática de atividades extracurriculares no primeiro ciclo do ensino básico e a sua influência na qualidade de vida das crianças. In *E-book: VI Congresso Internacional ASPESM. A Pessoa, a Família, a Comunidade e a Saúde Mental* (pp. 256-267). ASPESM.
- Schwartz, F. T., & Pacheco, J. T. B. (2021). Mediação Parental na Exposição às Redes Sociais e a Internet de Crianças e Adolescentes. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 21(1), 217-235.
- Setzer, V. W. (2008). Efeitos negativos dos meios eletrônicos em crianças, adolescentes e adultos. *Accelerating the world's research*.  
<https://www.ime.usp.br/~vwsetzer/efeitos-negativos-meios.html>

- Silva, T. D. O. (2016). *Os impactos sociais, cognitivos e afetivos sobre a geração de adolescentes conectados às tecnologias digitais*. <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/1867>
- Silva, T. D. O., & Silva, L. T. G. (2017). The social, cognitive and affective impacts at the generation of teenagers connected to the digital technologies. *Revista Psicopedagogia*, 34(103), 87-97.
- Subrahmanyam, K., Greenfield, P. M., & Michikyan, M. (2015). Comunicación electrónica y relaciones adolescentes: Una actualización de las investigaciones existentes. *Infoamérica: Iberoamerican Communication Review*, 9, 115-130.
- Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M. D., Ben, J., & Gravesteyn, C. (2012). Effectiveness of school- based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment?. *Psychology in the Schools*, 49(9), 892-909. <https://doi.org/10.1002/pits.21641>
- Tartari, E. (2015). Benefícios e riscos de crianças e adolescentes que utilizam as mídias sociais. *Revista Científica Europeia*, 11 (13).
- Tavares, M. A., Fonseca, S., Lopes, A., Galatti, L. R., & Reverdito, R. S. (2021). Relação treinador-atleta ea experiência positiva de jovens no esporte extracurricular. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 21(1), 146-161. <https://doi.org/10.6018/cpd.428691>
- Van Kleef, G. A., Cheshin, A., Koning, L. F., & Wolf, S. A. (2019). Emotional games: How coaches' emotional expressions shape players' emotions, inferences, and team performance. *Psychology of Sport and Exercise*, 41, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2018.11.004>
- Vilela, A. A. F. (2021). O Projeto Crescer com a Sophia. [Doctoral dissertation, Universidade do Porto]. Repositório aberto da Universidade do Porto
- Zhu, C., Huang, S., Evans, R., & Zhang, W. (2021). Cyberbullying entre adolescentes e crianças: uma revisão abrangente da situação global, fatores de risco e medidas preventivas. *Fronteiras em saúde pública*, 9.

## **ANEXOS**

### **Anexo I – Consentimento Informado**

#### Consentimento Informado

Este estudo enquadra-se no projeto “*Media Activity and Mental Health*” integrado no Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano (CEDH), desenvolvido no âmbito do curso de Mestrado em Psicologia com especialização em Psicologia Clínica e da Saúde da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa – Porto. O projeto centra-se na exploração dos potenciais fatores protetores dos meios de comunicação eletrónicos (MCE) nas crianças e jovens. Deste modo, o estudo pretende explorar o papel das atividades extracurriculares (AEC) no uso e impacto dos meios de comunicação eletrónicos (MCE). A participação neste estudo implica o preenchimento de questionários e de uma ficha de caracterização dos participantes. É de cariz voluntário, pelo que, a qualquer momento, os participantes poderão desistir sem qualquer penalização. Os resultados obtidos são estritamente anónimos e confidenciais, tratados exclusivamente para fins de investigação.

Desde já, agradecemos a disponibilidade do seu educando(a) para participar neste estudo.

Para mais esclarecimentos, por favor contactar, o investigador principal do projeto:

Professora Luísa Campos ([mcampos@ucp.pt](mailto:mcampos@ucp.pt)).

#### **Data Protection Officer – UCP**

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

Contacto telefónico:

+351 217214179

E-mail: [compliance.rgpd@ucp](mailto:compliance.rgpd@ucp).

**Para Encarregado(a) de Educação:**

“Eu, \_\_\_\_\_, Encarregado(a) de Educação do aluno(a) \_\_\_\_\_, declaro que tomei conhecimento dos objetivos do estudo. Foi-me dada a oportunidade de esclarecer as minhas dúvidas no que diz respeito à investigação e fui informado(a) de todos os aspetos que considero importantes acerca da mesma. Autorizo a participação do(a) meu(minha) educando(a) de forma voluntária, tendo o conhecimento que poderá desistir a qualquer momento, sem justificação. Fui informado(a) de que a sua participação, ou recusa da mesma, não traria quaisquer benefícios ou prejuízos para ele(a).”

Assinatura do(a) Encarregado(a) de Educação \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_\_

**Questionário de caracterização dos participantes**

1. Sexo: Masculino \_\_\_\_\_ Feminino \_\_\_\_\_
2. Data de nascimento: \_\_\_\_\_
3. Localidade: \_\_\_\_\_
4. Ano de escolaridade: \_\_\_\_\_
5. Atividade(s) \_\_\_\_\_ extracurricular(es) \_\_\_\_\_ que \_\_\_\_\_ pratica/praticam:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
6. Atividade Extracurricular de grupo ou individual: \_\_\_\_\_
7. Há quanto tempo é praticada a atividade: \_\_\_\_\_
8. Quantas vezes por semana é praticada: \_\_\_\_\_
9. Nº total de horas por semana de envolvimento na atividade? \_\_\_\_\_

## **Anexo II – Sistema de Categorias**

### **Sistema de Categorias**

#### **1. Motivos que conduziram à integração nas AEC (1ª geração de categorias)**

##### **1.1 Interesse do próprio na AEC**

##### **1.2 Influências externas (2ª geração de categorias)**

###### **1.1.1 Decisão familiar (3ª geração de categorias)**

###### **1.1.2 Publicidade**

#### **2. Benefícios da participação em AEC (1ª geração de categorias)**

##### **2.1 Promoção da saúde física (2ª geração de categorias)**

##### **2.2 Promoção de competências sociais e emocionais (2ª geração de categorias)**

###### **2.2.1 Relacionamento com pares (3ª geração de categorias)**

###### **2.2.2 Espírito de equipa**

###### **2.2.3 Responsabilidade**

###### **2.2.4 Lidar com a pressão**

###### **2.2.5 Capacidade de focar na atenção**

###### **2.2.6 Felicidade**

###### **2.2.7 Capacidade de comunicação**

###### **2.2.8 Determinação**

###### **2.2.9 Motivação**

###### **2.2.10 Trabalhar em equipa**

##### **2.3 Vivência escolar (2ª geração de categorias)**

#### **3. Variáveis que influenciam as AEC (1ª geração de categorias)**

##### **3.1 Papel dos instrutores**

###### **3.1.1 Suporte emocional**

###### **3.1.2 Conhecimentos técnicos**

###### **3.1.3 Dimensão social**

##### **3.2 Envolvimento parental**

###### **3.2.1 Suporte emocional**

###### **3.2.2 Suporte técnico**

###### **3.2.3 Transporte**

### **3.3 Características das AEC**

- 3.3.1 Frequência da atividade
- 3.3.2 Dimensão coletiva
- 3.3.3 Existência de momentos de competição

## **4. Utilização dos MCE (1ª geração de categorias)**

### **4.1 Definição de utilização excessiva dos MCE**

### **4.2 Dimensão promotora de um uso positivo dos MCE**

- 4.2.1 Autocontrole
- 4.2.2 Passar tempo fora de casa
- 4.2.3 Passar tempo presencial com pares
- 4.2.4 Tomada de decisão responsável

### **4.3 Benefícios da utilização dos MCE**

- 4.3.1 Comunicar com pessoas
- 4.3.2 Forma de entretenimento

## **5. Impacto da participação em AEC na utilização dos MCE (1ª geração de categorias)**

### **5.1 Diminuição do tempo de utilização dos MCE (2ª geração de categorias)**

### **5.2 Maior intencionalidade na utilização dos MCE**

### **5.3 Tomada de decisão responsável**

### Anexo III

#### Descrição do Sistema Geral de Categorias

Código	Designação	Nº de fontes / Referências	Exemplos
<b>1. Motivos que conduziram ao ingresso nas AEC</b> - Nesta categoria estão inseridas dimensões relacionadas com os motivos que conduziram à entrada dos jovens nas AEC, desta forma conta-se com o interesse do próprio na AEC e nas influências externas (decisão familiar e publicidade)			
1.1	Interesse do próprio na AEC	4 / 7	<i>“quando vi a minha professora a tocar harpa num museu qualquer, já não me lembro onde foi, gostei muito de ouvir e então quis me inscrever em harpa e entrei.” (P6)</i>
1.2	Influências externas		
1.2.1	Decisão Familiar	3 / 3	<i>“Eu ando no futebol por iniciativa do meu pai desde o 4 ano.” (P2)</i>
1.2.2	Publicidade	1 / 1	<i>“No 5 ano na minha escola recebemos um folheto de publicidade se eu queria inscrever me numa academia de música e</i>

---

*nós podíamos escolher até 3 instrumentos e eu escolhi piano.” (P5)*

---

**2. Benefícios da participação em AEC** - Nesta categoria estão incluídas variáveis benéficas da participação nas AEC, ou seja, a promoção da saúde física, a promoção de competências sociais e emocionais (capacidade de comunicação, capacidade de focar na atenção, determinação, espírito de equipa, felicidade, lidar com a pressão, motivação, relacionamento com pares, responsabilidade e trabalho em equipa), e a vivência escolar

---

<b>2.1</b>	<b>Promoção da saúde física</b>	2 / 4	<i>“mas se eu não andasse no futebol não fazia nenhum desporto e estava parado fisicamente...” (P7)</i>
<b>2.2</b>	<b>Promoção de competências sociais e emocionais</b>		
<b>2.2.1</b>	Relacionamento com pares	2 / 5	<i>“O basquete ajudou-me a conhecer muitas pessoas, não só da minha equipa mas também em torneios e de outros clubes” (P1)</i>
<b>2.2.2</b>	Espírito de equipa	3 / 4	<i>“o espirito de equipa, trabalhar em equipa para o mesmo objetivo” (P1)</i>
<b>2.2.3</b>	Responsabilidade	3 / 3	<i>“Eu acho que para mim ajuda mesmo na coisa da responsabilidade de estudar mesmo e de praticar” (P6)</i>
<b>2.2.4</b>	Lidar com a pressão	2 / 3	<i>“e acho que também ajuda muito na coisa de lidar com a pressão” (P6)</i>

---

<b>2.2.5</b>	Capacidade de focar na atenção	2 / 2	<i>“também quando temos problemas escolares ou pessoais distraímos-nos disso e estamos só focados naquilo que estamos a fazer.” (P2)</i>
<b>2.2.6</b>	Felicidade	1 / 2	<i>“não seria tao responsável e tão feliz como sou agora.” (P3)</i>
<b>2.2.7</b>	Capacidade de comunicação	1 / 1	<i>“ Na escola por exemplo quando trabalhas em grupo, eu acho que me relaciono bem com os meus colegas acho que consigo comunicar...” (P1)</i>
<b>2.2.8</b>	Determinação	1 / 1	<i>“ lutando para ganhar, eu acho que tenho um objetivo” (P1)</i>
<b>2.2.9</b>	Motivação	1 / 1	<i>“eu acho que sem o basquete, ou se o basquete tiver a correr mal não tenho motivação suficiente para o resto...” (P1)</i>
<b>2.2.10</b>	Trabalhar em equipa	1 / 1	<i>“trabalhar em equipa para o mesmo objetivo” (P1)</i>
<b>2.3</b>	<b>Vivência escolar</b>	1 / 2	<i>“Eu acho que ajuda também em conciliar os estudos com o desporto que fazemos.” (P1)</i>

**3. Variáveis que influenciam as AEC** - Nesta categoria estão inseridas variáveis que influenciam as AEC, como o papel dos instrutores (suporte emocional, conhecimento técnicos e dimensão social) o envolvimento parental (suporte emocional, suporte técnico e transporte) e as características das próprias AEC (frequência da atividade, dimensão coletiva e existência de momentos de competição)

<b>3.1 Papel dos Instrutores</b>			
<b>3.1.1</b>	Suporte emocional	5 / 9	<i>“Tipo quando estas mais em baixo ou não estão a correr tão bem as coisas eles tentam puxar para cima para as coisas começarem a sair melhor” (P2)</i>
<b>3.1.2</b>	Conhecimentos técnicos	4 / 6	<i>“o treinador não vai jogar mas treina-nos para transmitir o que fazemos nos treinos por exemplo as táticas, a atitude no campo a raça para alcançar os objetivos no jogo que é ganhar.” (P7)</i>
<b>3.1.3</b>	Dimensão social	1 / 1	<i>“ele tenta ver se nós nos damos bem como equipa.” (P1)</i>
<b>3.2 Envolvimento parental</b>			
<b>3.2.1</b>	Suporte emocional	5 / 7	<i>“quando eu estou a preparar-me para uma apresentação do piano e está a correr mal eu tenho tendência a desistir e a dizer que não quero ir à apresentação e a minha</i>

			<i>mãe ajuda-me bastante a esforçar-me a ir.” (P5)</i>
<b>3.2.2</b>	Suporte técnico	2 / 2	<i>“o meu pai já teve na música e então ajuda-me mesmo muito em alguma dificuldade em alguma matéria ou com partituras.” (P6)</i>
<b>3.2.3</b>	Transporte	2 / 2	<i>“eles se esforçarem muito para nos levar aos treinos e jogos e principalmente quando jogas num clube longe de casa.” (P3)</i>
<b>3.3</b>	<b>Características das AEC</b>		
<b>3.3.1</b>	Frequência da atividade	1 / 2	<i>“Tendo 4 treinos por semana...” (P1)</i>
<b>3.3.2</b>	Dimensão coletiva AEC	1 / 1	<i>“porque é um desporto coletivo, se fosse individual tinha de pensar mais em mim, mas como é um desporto coletivo tenho de pensar em mim e na equipa.” (P2)</i>
<b>3.3.3</b>	Existência de momentos de competição	1 / 1	<i>“Por exemplo num jogo apertado acho que... ou que a bancada esteja muito intensa ou que o ambiente seja mais barulhento acho que é importante a concentração que tens em fazer o teu</i>

---

*trabalho e não te deixar afetar pelo resto.” (P1)*

---

**4. Utilização dos MCE** - Nesta categoria estão inseridas as variáveis associadas à utilização dos MCE, como definição da utilização excessiva dos MCE, dimensões promotoras de um uso positivo dos MCE ( Autocontrolo, passar tempo fora de casa, passar tempo presencial com pares e tomada de decisão responsável) e os benefícios da utilização dos MCE (comunicar com pessoas e a forma de entretenimento)

---

**4.1 Definição da utilização excessiva dos MCE** 3 / 7

*“Eu acho que excessivamente também é quando comesas a piorar as notas porque estas sempre no telemóvel...”(P2)*

---

**4.2 Dimensões promotoras de um uso positivo dos MCE**

**4.2.1** Autocontrolo 3 / 3

*“Eu acho que é importante termos controlo da situação e sabermos regular.” (P1)*

---

**4.2.2** Passar tempo fora de casa 1 / 3

*“eu saio muito cedo de casa para ir para a escola que é longe e depois da escola vou para o treino e depois só chego a casa às 7h da noite e não estou quase tempo nenhum no telemóvel.” (P2)*

---

**4.2.3** Passar tempo presencial com pares 1 / 1

*“mas acho que uma coisa que ajuda é estar com as pessoas, estar mesmo com as pessoas...” (P6)*

---

4.2.4	Tomada de decisão responsável	1 / 1	<i>“Eu há algum tempo passava tempo a mais no telemóvel, tinha um bocado um usso excessivo e acho que muito tempo com o ecrã à minha frente não é de todo bom para a minha saúde, porque são muitas informações ao mesmo tempo e o cérebro precisava também de descansar um bocado.” (P1)</i>
<b>4.3. Benefícios da utilização dos MCE</b>			
4.3.1	Comunicar com pessoas	1 / 1	<i>“é bom estar no telemóvel para comunicarmos com pessoas...” (P3)</i>
4.3.2	Forma de entretenimento	1 / 1	<i>“é bom estar no telemóvel para comunicarmos com pessoas e para jogar.” (P3)</i>
<b>5. Impacto da participação em AEC na utilização dos MCE</b> - Nesta categoria encontra-se variáveis relacionadas com o impacto da participação em AEC na utilização dos MCE, diminuição do tempo de utilização dos MCE, maior intencionalidade na utilização dos MCE e tomada de decisão responsável			
5.1	Diminuição do tempo de utilização dos MCE	6 / 10	<i>“Eu acho que o desporto também ajuda para diminuir o estarmos tanto tempo nas novas tecnologias.”(P2)</i>

5.2	Maior intencionalidade na utilização dos MCE	1 / 2	<i>“Eu acho que o tempo que passas no telemóvel, sendo que esse tempo já é minimizado pelo desporto, eu acho que tu tentas fazer dele um uso mais proveitoso, tentas aproveitar mais o tempo e acabas por receber informação e perceber aquilo que realmente é útil e importante” (P1)</i>
5.3	Tomada de decisão responsável	1 / 1	<i>“Eu acho que para gerirmos é bom estar no telemóvel para comunicarmos com pessoas e para jogar, mas também é preciso ter consciência que podíamos estar a estudar ou a dormir porque no dia seguinte temos de acordar cedo para trabalhar, e estávamos a brincar e perdemos tempo, por exemplo temos de estudar para um teste mas tivemos no telemóvel e depois tiramos más notas, outro exemplo precisávamos de acordar cedo porque tínhamos jogo e fui dormir tarde e fomos mal para o jogo. Temos de</i>

---

*ter cuidado e consciência do que estamos  
a fazer.” (P3)*

---