

UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA

BRAGA

Relação entre a utilização problemática da *internet* e a
competência emocional em adolescentes

Dissertação de Mestrado apresentada à
Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de Mestre em **Psicologia da
Educação**

Diana Peixoto Barbosa

Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais

ABRIL 2025



CATÓLICA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

BRAGA

Relação entre a utilização problemática da *internet* e a
competência emocional em adolescentes

Dissertação de Mestrado apresentada à
Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de Mestre em **Psicologia da
Educação**

Diana Peixoto Barbosa

Sob a Orientação da Professora Doutora
Ângela Maria Pereira e Sá Azevedo

Resumo

Nas últimas duas décadas, observa-se que a *internet* se tornou parte integrante da vida moderna, acarretando um grande número de benefícios, por outro lado, uma proporção significativa de indivíduos começou a apresentar uma tendência a usar a *internet* de forma compulsiva e descontrolada, tornando-se dependentes da mesma. O uso excessivo da *internet* em adolescentes tem sido consistentemente associado a múltiplos problemas de saúde, estando relacionado especialmente com emoções negativas, e afetando negativamente a qualidade de vida. Tornou-se assim pertinente analisar a sua relação com a competência emocional, que implica o conhecimento e capacidades necessárias para a compreensão, expressão e regulação apropriada das emoções. Este estudo teve como objetivo analisar a relação entre a utilização problemática da *internet* e a competência emocional dos adolescentes. A amostra deste estudo foi constituída por participantes adolescentes, pertencentes ao norte do país. Para avaliar as variáveis foram aplicados o Questionário de Competência Emocional (ESCQ-45) e a Escala do Uso Generalizado Problemático da *Internet 2* (EUGPI2) ambos adaptados para a população portuguesa. Foi também utilizado um questionário sociodemográfico, que integrou questões relacionadas com o sexo, a idade, o número de anos de escolaridade, a idade da mãe, a idade do pai, com quem vive, o nível socioeconómico, a média de horas passados na *internet* por dia e as atividades mais realizadas *online*. Os dados recolhidos foram tratados com recurso ao SPSS versão 28. Os resultados obtidos nesta investigação reforçam a importância da competência emocional no desenvolvimento dos adolescentes e evidenciam a interação complexa entre o comportamento *online* e as competências emocionais. Verificou-se que uma maior utilização da *internet* está associada a uma diminuição da competência emocional, refletindo uma redução na capacidade de lidar com emoções, assim como na sua expressão e perceção.

Palavra-chave: *internet*; desenvolvimento emocional; adolescentes;

Abstrat

In the last two decades, it has been observed that the internet has become an integral part of modern life, resulting in a large number of benefits, on the other hand, a significant proportion of individuals began to show a tendency to use the internet in a compulsive and uncontrolled way, becoming dependent on it. Excessive internet use in adolescents has consistently been associated with multiple health problems, being especially related to negative emotions, and negatively affecting quality of life. It has thus become pertinent to analyze its relationship with emotional competence, which implies the knowledge and skills necessary for the understanding, expression and appropriate regulation of emotions. This study aimed to analyze the relationship between problematic use of the internet and the emotional competence of adolescents. The sample of this study consisted of adolescent participants from the north of the country. To evaluate the variables, the Emotional Competence Questionnaire (ESCQ-45) and the Internet Problematic Generalized Use Scale 2 (EUGPI2) were applied, both adapted for the Portuguese population. A sociodemographic questionnaire was also used, which integrated questions related to gender, age, number of years of schooling, mother's age, father's age, who they live with, socioeconomic status, average hours spent on the internet per day and the most performed online activities. The data collected were processed using SPSS version 28. The results obtained in this study reinforce the importance of emotional competence in the development of adolescents and highlight the complex interaction between online behavior and emotional skills. It was found that greater use of the internet is associated with a decrease in emotional competence, reflecting a reduction in the ability to deal with emotions, as well as in their expression and perception.

Keywords: internet; emotional development; adolescents;

Índice

Introdução	1
Capítulo I- Enquadramento teórico	2
1.1. Utilização da tecnologia digital e suas consequências na adolescência	2
1.2. Competência emocional na adolescência.....	10
1.3. Relação entre a utilização da <i>internet</i> e a competência emocional em adolescentes	14
Capítulo II- Estudo empírico.....	18
2.1. Desenho de estudo	18
2.2. Objetivos do estudo.....	18
2.3. Amostra.....	20
2.4. Instrumentos.....	23
2.4.1. Questionário Sociodemográfico	23
2.4.2. Escala do Uso Generalizado Problemático da <i>Internet 2</i> (EUGPI2).....	24
2.4.3. Questionário de Competência Emocional (ESCQ-45).....	25
2.5. Procedimentos.....	26
2.6. Procedimentos de análise de dados	26
Capítulo III- Resultados.....	28
Capítulo IV- Discussão dos Resultados.....	37
Conclusão.....	46
Referências bibliográficas.....	50
Anexos	69
Anexo I- Cronograma	69
Anexo II- Escala do Uso Generalizado Problemático da <i>Internet 2</i> (EUGPI2; Caplan, 2010; versão portuguesa de Pontes, Caplan & Griffiths, 2016)	70

Anexo III- Questionário de Competência Emocional (ESCQ-45; Takšić, 2000; versão portuguesa de Faria & Lima Santos, 2002, 2005; Lima Santos & Faria, 2005)	72
---	----

Índice de Tabelas

Tabela 1. <i>Medidas descritivas relativas à caracterização sociodemográficas da amostra</i>	21
Tabela 2. <i>Medidas descritivas relativas a variáveis familiares</i>	22
Tabela 3. <i>Medidas descritivas relativas à utilização da internet</i>	23
Tabela 4. <i>Medidas descritivas relativas à utilização problemática da internet e competência emocional</i>	28
Tabela 5. <i>Correlações entre utilização problemática da internet e competência emocional</i>	29
Tabela 6. <i>Correlação entre utilização problemática da internet e a idade</i>	29
Tabela 7. <i>Diferenças entre sexos ao nível da utilização problemática da internet</i> ...	30
Tabela 8. <i>Correlações entre competência emocional e idade</i>	30
Tabela 9. <i>Diferenças na competência emocional de acordo com número de horas passadas na internet por dia</i>	31
Tabela 10. <i>Associação entre atividades mais realizadas online e sexo</i>	32
Tabela 11. <i>Diferenças entre sexos ao nível da competência emocional</i>	33
Tabela 12. <i>Diferenças na utilização problemática da internet de acordo com o nível socioeconómico</i>	33
Tabela 13. <i>Diferenças na competência emocional de acordo com o nível socioeconómico</i>	34
Tabela 14. <i>Correlação entre idade e número de horas passadas na internet</i>	34
Tabela 15. <i>Diferenças na competência emocional de acordo com os conteúdos mais acedidos online</i>	35
Tabela 16. <i>Correlação entre utilização problemática da internet e número de elementos do agregado familiar</i>	36
Tabela 17. <i>Correlações entre competência emocional e número de elementos do agregado familiar</i>	36

Introdução

A presente Dissertação tem como objetivo analisar a relação entre duas variáveis a utilização problemática da *internet* e a competência emocional.

Existe ainda muita controvérsia a respeito dos benefícios e malefícios que as novas tecnologias podem trazer para o desenvolvimento (Friedmann, 2006; Rosado, 2006). Investigadores como Burke e Marsh (2013) consideram que o uso de tecnologias como a televisão, videogames, computadores, tablets e telemóveis é benéfico para os adolescentes. Outros autores permanecem cautelosos devido ao seu possível potencial impacto negativo (Vandewater et al., 2007). No entanto, Radesky e Christakis (2016) apontam uma tendência para o uso cada vez maior de meios digitais por adolescentes, sendo que a maioria usa dispositivos móveis para entretenimento.

A literatura mostra que o uso excessivo da *internet* em adolescentes está relacionado com vários problemas de saúde, estando particularmente associado com emoções negativas, e afeta negativamente a qualidade de vida. Assim, torna-se relevante o estudo da relação entre a utilização excessiva da *internet* e a competência emocional. Embora esta constitua um importante fator de proteção para o desenvolvimento dos jovens, o seu papel na relação entre a utilização da *internet* e os resultados negativos em termos de saúde mental não foi completamente investigado (Yu & Zhou, 2021).

Neste sentido, estudos têm salientado de forma consistente uma associação entre a utilização da *internet* e emoções negativas, tais como sintomas de depressão e ansiedade (Dalbudak et al., 2013; Horwitz, 2007; Mirowsky & Ross, 2002; Young & Rogers, 1998), ideação suicida (Kim et al., 2006), sensibilidade interpessoal (Dong et al., 2011) e solidão (Pontes et al., 2014). Dado o número crescente de jovens utilizadores de *internet*, é necessário investigar como a utilização da *internet* pode resultar em emoções negativas em adolescentes. A competência emocional assume um

importante papel, sendo apontada pela literatura como um forte preditor de sucesso em diferentes áreas da vida, como as relações interpessoais e a educação (DiFabio & Blustein, 2010; Nunes-Valente & Monteiro, 2016; Qualter et al., 2012).

Tendo em conta o cada vez mais expressivo número de utilizadores da *internet* em Portugal, bem como as consequências negativas que esta crescente utilização pode trazer em termos de competência emocional, sobretudo na adolescência, torna-se particularmente relevante o estudo da relação entre estas variáveis no sentido de promover um maior nível de informação por parte de pais e educadores.

Adicionalmente, este trata-se de um tema que não tem sido muito estudado no nosso país.

Em termos de estrutura, este trabalho encontra-se dividido em quatro capítulos, o primeiro consiste no enquadramento teórico, no qual são abordadas as duas variáveis principais, mencionando a pertinência do estudo e objetivos da investigação, o segundo compreende a metodologia, na qual são apresentadas as opções metodológicas do trabalho empírico, apresentando o método a utilizar, os participantes, o instrumento e os procedimentos de recolha e análise dos dados. O terceiro capítulo contempla o cruzamento das duas variáveis, sendo ele relativo aos estudos sobre a utilização problemática da *internet* e a competência emocional. Por fim, o quarto e último capítulo desta dissertação contempla o estudo empírico.

Capítulo I- Enquadramento Teórico

1.1. Utilização da tecnologia digital e suas consequências na adolescência

A crescente globalização contribui de forma positiva e negativa para a sociedade, levando à evolução tecnológica no mundo atual. Esta tecnologia constitui um processo de inovação, informação e comunicação. Atualmente, com o desenvolvimento tecnológico, este tornou-se a base da manutenção das relações sociais tornando

impossível a sua não utilização; assim, o acesso a aparelhos eletrónicos ocorre cada vez mais cedo (Mathias & Gonçalves, 2017).

A geração de jovens nascida no século XXI, um período no qual as Tecnologias de Informação de Comunicação constituíam já um aspeto central da vida quotidiana (Punamäki et al., 2007), é designada como geração eletrónica (Ponte et al., 2012), designação atribuída ao facto de as vivências destes jovens se centrarem em três meios fundamentais: a televisão, o telemóvel e a *internet* (Pereira & Silva, 2009).

De facto, o tempo de lazer dos adolescentes é atualmente considerado mais sedentário e isolado, visto que estes passam muito tempo em redor da tecnologia. As preferências dos jovens na utilização destes dispositivos recaem, principalmente, sobre ver vídeos, ouvir música e estar nas redes sociais (Simões et al., 2014). Um estudo realizado por Ponte e Batista (2019), que envolveu 1974 jovens portugueses, com idades compreendidas entre os nove e os 17 anos, verificou que, em média, os jovens passam mais tempo a conversar e a divertir-se com os amigos *online*, do que a praticar desportos ou outras atividades físicas ou ao ar livre.

No contexto da dependência da *internet*, Hur (2006) relatou que a desvantagem económica entre os jovens coreanos estava positivamente associada ao uso problemático da Internet. Chiu (2009) relatou resultados semelhantes com base num estudo com estudantes do ensino médio em Taiwan. A investigação também descobriu que os adolescentes de famílias com rendimentos familiares mais baixos têm maior probabilidade de serem utilizadores problemáticos da Internet (Shek & Yu, 2016) também encontraram resultados neste sentido.

Em Portugal, o uso da *internet* ocorre, em média, a partir dos 9 anos de idade, maioritariamente em casa, com os rapazes a evidenciar um maior uso (80%) comparativamente às raparigas (68%). Fora de casa, nomeadamente na escola, os papéis

invertem-se, com as raparigas a liderar o uso da *internet* (25%), em comparação com os rapazes (12%) (Mendonça, 2016). Em termos de plataformas para o acesso à *internet*, destaca-se o computador portátil (60%), seguido pelo telemóvel (35%), que é mais utilizado pelas raparigas (Mendonça, 2016). Relativamente à idade, os adolescentes entre os 13 e 16 anos evidenciam um maior uso da *internet*, quer em casa ou na escola, em comparação com sujeitos entre os 9 e 12 anos. No que concerne às atividades para as quais é utilizada, as mais frequentes são ouvir música (52%), ver vídeo clips e estar nas redes sociais (50%) e trocar mensagens instantâneas (47%). À exceção do uso das redes sociais, que é mais frequente nas raparigas entre os 13 e 16 anos (71%), os rapazes mostram percentagens superiores nas restantes atividades. A realização de jogos sozinho ou contra o computador surge com a quarta atividade mais mencionada, maioritariamente pelos rapazes entre os 9 e 12 anos (Mendonça, 2016).

No que diz respeito às redes sociais, atualmente consideradas um dos principais meios de comunicação utilizados pelos jovens (Shapiro & Margolin, 2014; Simões et al., 2014), estas dizem respeito a qualquer aplicação que permite a interação social e a criação e partilha de conteúdo, como o Facebook, o Youtube, o Twitter, o Instagram, entre outras (Amante et al., 2014; Royal Society for Public Health, 2017). Num estudo realizado por Sozio e colaboradores (2015), que compararam a utilização da *internet* em sujeitos, entre os nove e os 16 anos, em vários países (Brasil, Portugal, Roménia, Bélgica, Reino Unido, Irlanda e Itália), Portugal foi considerado o quarto país com maior percentagem de jovens a utilizar as redes sociais, e o quarto em que mais adolescentes, entre os 15 e os 16 anos, as utilizam. Adicionalmente, Ponte e Batista (2019) salientam que o número de jovens em Portugal a utilizar as redes sociais tem vindo a aumentar consideravelmente, comparando com 2014, sendo que este uso aumenta com a idade e é mais frequente nas raparigas.

Esta tendência para o uso cada vez maior dos meios tecnológicos, no geral e das redes sociais, em particular, por parte dos adolescentes, tem vindo a levantar preocupações, sendo que atualmente discute-se sobre o impacto que este uso excessivo pode ter ao nível do desenvolvimento social, cognitivo e afetivo (Silva, 2016). Colocam-se assim questões importantes sobre como, e de que forma, o tempo gasto pelos adolescentes em atividades mediadas digitalmente pode ter implicações positivas e negativas (Bell et al., 2015; George & Odgers, 2015).

Em termos de efeitos positivos, estudos têm salientado vários possíveis benefícios que a tecnologia digital oferece (Baranowski et al., 2008; Byrne et al., 2016; Granic et al., 2014; Livingstone et al., 2016), destacando as suas características sociais e interativas (Cole & Griffiths, 2007; Hussain & Griffiths, 2009; Valkenburg & Peter, 2007). Assim, a tecnologia permite que os adolescentes se conectem com colegas, bem como o acesso a recursos educacionais ou de entretenimento (Valkenburg & Peter, 2009), cria novas oportunidades de desempenho, criatividade e expressão (Lowood, 2007), e favorece a interação social e relaxamento com a família (Enevold, 2012). Pode ajudar os adolescentes a desenvolver competências cognitivas e sociais, aumentar a sua inteligência visual e melhorar a sua aprendizagem (Austin & Reed, 1999; De Bell & Chapman, 2006; Greenfield & Yan, 2006, *cit in* Kardefelt-Winther, 2017). Outros estudos sugerem que os videojogos influenciam positivamente o desenvolvimento cognitivo, motivacional, emocional e social (Granic et al., 2014). Têm também sido apontados vários aspetos positivos das redes sociais, em particular, nomeadamente o facto de estas permitirem criar, manter e construir relações interpessoais, constituindo-se como redes de suporte social que possibilitam a comunicação e a interação com os outros (Amante et al., 2014; Ellison, 2007; Lee et al., 2015; Valkenburg et al., 2006). Permitem aos utilizadores a expressão e partilha das suas opiniões e interesses, os seus

gostos, o debate de vários temas e a partilha de conteúdos, como fotografias, textos e vídeos (Amante et al., 2014; Boyd & Ellison, 2007; Lee et al., 2015; O’Keelle & Clarke-Pearson, 2011; Shapiro & Margolin, 2014; Simões et al., 2014); permitem também a aprendizagem, visto que permitem ler/ver notícias, comunicar com outros utilizadores, realizar/visualizar trabalhos, entre outros.

Por outro lado, ao longo das últimas duas décadas, vários efeitos negativos no bem-estar dos adolescentes têm vindo a ser apontados, nomeadamente problemas de saúde mental, como depressão ou dependência (Kim et al., 2010; Young, 1996), a relação com questões de saúde pública, como a obesidade (Sisson et al., 2010), e a influência negativa ao nível dos padrões de sono (Dworak et al., 2007). De acordo com Paiva e Costa (2015), o uso cada vez mais precoce e frequente das tecnologias pode interferir com a interação social e levar a uma redução do exercício físico, uma vez que as crianças e adolescentes tendem a substituir atividades físicas, como jogar à bola, por amizades virtuais. Na perspetiva destes autores, este uso da tecnologia de forma indiscriminada pode resultar também em isolamento social, afeta o vínculo familiar, e apresenta consequências também ao nível da cognição no contexto escolar, uma vez que a ausência de equilíbrio entre as dimensões cognitiva e afetiva pode comprometer o desempenho escolar.

Em relação às desvantagens das redes sociais, estas facilitam o acesso a conteúdos inapropriados, pelos jovens (e.g., conteúdos pornográficos, violentos ou que incentivam o consumo de drogas) (Fire et al., 2014; O’Keeffe & Clarke-Pearson, 2011; Simões et al., 2014), e estão relacionadas com um maior risco de falhas de privacidade, visto que muitos utilizadores partilham as suas informações pessoais nas redes sociais (e.g., data de nascimento, número de telefone, morada residencial), o que pode levar a uma utilização inapropriada da informação por outros (Fire et al., 2014; Simões et al.,

2014), incluindo violações de privacidade e roubos de identidade. Exemplos disso são fenómenos como a criação de contas falsas (Simões et al., 2014), através das quais alguém se faz passar pelo próprio ou o *cyberbullying*, que consiste na exposição de informações falsas, embaraçosas ou hostis (Ponte & Batista, 2019; Shapiro & Margolin, 2014; Simões et al., 2014). De facto, a *internet* pode constituir um ambiente potencialmente perigoso (Soeters & Van Schaik, 2006), sendo que a exposição aos riscos da sua utilização apresenta uma tendência para aumentar com a idade; 46% das crianças e adolescentes europeias entre os 9-16 anos já experienciaram pelo menos um tipo de risco. Verifica-se assim um aumento de 17% aos 9-10 anos para 69% aos 15-16 anos, estando por isso os adolescentes mais vulneráveis (Livingstone et al., 2011). No estudo de Dufour et al. (2016) existe maior proporção das raparigas na utilização problemática das redes sociais, enquanto uma maior proporção dos rapazes faz uso problemático de jogos *online* multijogador massivos, jogos *online* e sites para adultos.

Consequentemente, estudos têm salientado o impacto que as redes sociais podem ter na autoestima dos jovens (Cohen et al., 2017), podendo contribuir para o desenvolvimento de sintomatologia depressiva ou ansiosa, dado que a partilha de fotografias e vídeos pode promover a comparação social, entre o próprio e os outros, e resultar em feedback negativo (Blease, 2015; Shapiro & Margolin, 2014; Valkenburg et al., 2006).

Assim, a era digital veio trazer novos desafios para os pais, que enfrentam a difícil tarefa de encontrar um equilíbrio entre permitir a exploração independente destas tecnologias, e colocar limitações e supervisão adequadas (Pew Research Center, 2016). Os pais detêm um papel crucial na mediação do uso da *internet* pelas crianças e adolescentes, acompanhando-os e envolvendo-se nas atividades que desenvolvem na *internet* (Herring, 2008, cit in Mendonça, 2016). De acordo com Valcke e colaboradores

(2010, *cit in* Mendonça, 2016), esta mediação do uso da *internet* deve ser baseada no controlo e afeto, sendo que o primeiro se prende com a imposição de regras e limites em relação ao uso da *internet* e o segundo se traduz num investimento na comunicação e nos níveis de apoio prestado, como por exemplo, conversar com o adolescente sobre o que faz na *internet* e envolver-se nas atividades por este realizadas.

Deste modo, observa-se que ao longo das últimas duas décadas a *internet* tornou-se parte integrante da vida moderna, sendo que enquanto que as pessoas usufruem do grande número de benefícios que esta trouxe para a vida moderna, uma proporção significativa de indivíduos começou a apresentar uma tendência a usar a *internet* de forma compulsiva e descontrolada. Segundo Caplan (2010), um indivíduo que apresente uma perceção negativa de si próprio poderá preferir interações sociais *online*, em detrimento das relações face-a-face, preferência que pode por em causa a sua capacidade para autorregular de forma adaptativa o uso da *internet*, levando a um aumento de preocupação cognitiva por estar *online* e podendo resultar num uso problemático da mesma. Adicionalmente, o indivíduo pode entender a *internet* como um meio para regular as suas emoções, diminuindo assim a autorregulação adaptativa. Esta dificuldade de autorregulação pode resultar no surgimento de consequências negativas nas várias esferas da vida do indivíduo. Assim, a preferência pela interação *online*, a regulação emocional desadaptativa, a preocupação cognitiva e o comportamento compulsivo constituem a base da Utilização Problemática da *Internet* (Fernandes et al., 2019).

Estes indivíduos não conseguem parar ou reduzir o tempo que despendem *online*, mesmo quando o uso excessivo da *internet* revela ter um impacto negativo na sua qualidade de vida, em termos de relacionamento, trabalho ou estudo, saúde física e psicológica (Yu & Zhou, 2021). Neste sentido surge o termo dependência da *internet*,

utilizado pela primeira vez por Goldberg (1995), que a definiu como uma categoria diagnóstica compulsiva e patológica (Moraes et al., 2005).

O uso excessivo e problemático da *internet* (PIU) é caracterizado por uma perda de controlo, preocupação com o uso da *internet* e uso contínuo, é identificado como o uso excessivo e abuso da utilização da *internet* (como jogos e pornografia), e é considerado como uma consequência de uma psicopatologia preexistente associada à atividade *online* (Fernandes et al., 2019). De facto, estudos têm mostrado que indivíduos que se encontram psicologicamente vulneráveis apresentam maior risco de usar a *internet* de forma problemática (Subramaniam et al., 2016; Willoughby, 2008; Yellowless & Marks, 2007). Schimmenti e colaboradores (2014), por exemplo, verificaram que adolescentes de 18 a 19 anos que tinha vivido experiências traumáticas de abuso físico e sexual na infância apresentavam pontuações mais elevadas no PIU.

Estudos indicaram que o desenvolvimento de relacionamentos interpessoais de baixa qualidade pode constituir um fator de risco para o desenvolvimento do uso problemático da *internet*. Por exemplo, Harman et al. (2005) constataram que adolescentes de 11 a 16 anos relataram o comportamento mais fingido na *internet* (como fingir ser mais velho), tinham habilidades sociais mais pobres, níveis mais baixos de autoestima, níveis mais altos de ansiedade social e níveis mais altos de agressão. Adicionalmente, adolescentes que apresentavam um uso problemático da *internet* e relacionamentos interpessoais de baixa qualidade tendiam a recorrer a estratégias de *coping* disfuncionais, o uso das estratégias de *coping* de ruminação e expressão hostil de sentimentos, para lidar com o stress psicológico a que estavam sujeitos (Milani et al., 2009).

De referir ainda que a autorregulação é a capacidade de controlo e gestão de pensamentos, emoções, ações e motivação através uma série de estratégias pessoais que

permitem tanto a consecução de objetivos como a evitação de resultados indesejados, a autorregulação surge assim como tendo um papel importante para uma gestão adequada dos comportamentos *online* (Caplan, 2010), no sentido de permitir a monitorização, avaliação e controlo adequados do padrão de uso da *internet*, evitando circunstâncias que possam resultar em dificuldades ao nível dos relacionamentos pessoais.

1.2. Competência emocional na adolescência

Nas últimas décadas, vários são os autores que têm destacado a importância da psicologia positiva e os seus benefícios para a vida humana (Castanheira, 2018). A psicologia positiva refere-se à subjetividade das experiências positivas, incluindo por isso o bem-estar e a satisfação sentida no passado, a alegria e a felicidade sentida no presente, e também as cognições construtivas acerca do futuro, bem como a esperança e a fé. No que diz respeito a diferenças individuais, a psicologia positiva encontra-se em traços da personalidade positivos, que por sua vez se traduzem na capacidade de amar, nas competências interpessoais, na sensibilidade, na perseverança, no perdão, na coragem, na originalidade, no talento e na sabedoria (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Assim, a psicologia positiva é uma abordagem científica que visa centrar-se nos aspetos positivos dos indivíduos, e não somente nos aspetos negativos e na reabilitação das perturbações mentais (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000), estudando deste modo a força e a virtude humanas, não visando apenas corrigir o que está mal, mas construir o que está certo. Trata-se de uma procura pelo que é melhor, como o trabalho, a educação, o *insight*, o amor e o crescimento pessoal, e por uma melhor utilização destas qualidades na resolução dos problemas que surgem no quotidiano (Seligman, 2002).

Entre os construtos considerados na psicologia positiva, a competência emocional tem ganho destaque na investigação e intervenção psicológica (Lima Santos

& Faria, 2005; Morris et al., 2007; Silva et al., 2018), considerando que a aprendizagem da regulação adaptativa das respostas emocionais e comportamentais constitui um dos elementos fundamentais para um desenvolvimento bem-sucedido (Morris et al., 2007).

A competência emocional pode ser entendida como uma capacidade (Mayer & Salovey, 1997) desenvolvida ao longo do tempo, de acordo com as experiências de vida do indivíduo, as relações interpessoais e os significados que lhes são atribuídos (Lima Santos & Faria, 2005). Também conhecida como inteligência emocional, trata-se do conjunto de conhecimentos e competências necessários para a compreensão, expressão e regulação adequadas das emoções (Alzina & Escoda, 2007; Salovey, 2002), e inclui dimensões como a percepção emocional, a expressão emocional e a capacidade para lidar com as emoções (Lau & Wu, 2012). As emoções embora estejam presentes ao longo de todo o ciclo vital, elas assumem uma especial importância após a puberdade, no momento em que ocorrem as mudanças físicas, psicológicas e sociais (Graber e Sontag, 2009).

De acordo com Goleman (1995), a competência emocional envolve cinco componentes principais: autoconsciência, autorregulação, motivação, empatia e competências sociais. Bar-On's (1997) salienta que a competência emocional inclui competências emocionais e sociais relacionadas.

Segundo estes modelos, um nível mais elevado de competência emocional está associado com uma maior tendência para lidar de forma bem-sucedida com vários problemas emocionais e conseguir sucesso em diferentes áreas da vida diária (Spielberger, 2004). De facto, estudos têm encontrado evidências para o papel protetor da competência emocional na saúde psicológica do indivíduo (Brackett et al., 2011; Martins et al., 2010). Neste sentido, a competência emocional tem mostrado estar negativamente associada com vários indicadores de desajuste psicológico,

nomeadamente emoções negativas e abuso de substâncias, e positivamente associada com indicadores positivos, como o bem-estar psicológico, satisfação com a vida, auto-aceitação e resiliência familiar (Austin et al., 2005; Benzies & Mychasiuk, 2009; Carmeli et al., 2009; Rivers et al., 2013; Santos & Faria, 2005). Indivíduos com níveis superiores de inteligência emocional recorrem a estratégias de *coping* mais adaptativas (Salovey et al., 2002) e apresentam melhores relacionamentos sociais (Tsaousis & Nikolaou, 2005).

No que diz respeito aos adolescentes, o seu desenvolvimento positivo implica o envolvimento em comportamentos pró-sociais e evitamento de comportamentos de risco, que são prejudiciais à sua saúde física e mental e ao seu futuro (Freire & Soares, 2000; Silva & Freire, 2014). A competência emocional assume assim um importante papel, sendo apontada pela literatura como um forte preditor de sucesso em diferentes áreas da vida, como as relações interpessoais e a educação (DiFabio & Blustein, 2010; Nunes-Valente & Monteiro, 2016; Qualter et al., 2012). Deste modo, o desenvolvimento de competência emocional nos jovens através de programas adequados permite-lhes lidar de forma mais eficaz com as adversidades próprias deste período desenvolvimental, promovendo uma melhor adaptação às mudanças constantes, preparando-os para os desafios colocados pela vida adulta, e contribuindo para um desenvolvimento positivo e saudável (Larson, 2000).

Seguindo esta linha, estudos sobre a competência emocional (Eisenberg & Fabes, 1992; Eisenberg et al., 1997, 2000; Hill et al., 2006) têm verificado que adolescentes que desenvolvem uma gestão das suas vivências emocionais apresentam maior facilidade no reconhecimento e identificação dos seus estados emocionais, são capazes de lidar de forma não agressiva com emoções negativas como a cólera, são considerados mais simpáticos pelos outros jovens, tendendo a ser mais populares e bem-

sucedidas nas relações com os pares, interpretam com mais precisão as mensagens emocionais dos outros e obtêm mais aprovação social, são mais bem-sucedidas como líderes e, no geral, mais competentes ao nível social.

Apesar do crescente interesse ao nível da investigação na competência emocional, relativamente poucos estudos investigaram seu papel na relação entre o uso da *internet* e os problemas psicológicos associados.

A investigação destaca que as mulheres tendem a obter pontuações mais elevadas do que os homens em testes de competências emocionais (Extremera, Fernandez-Berrocal, & y Salovey, 2006). O sexo feminino apresenta melhor percepção e compreensão das emoções, e o sexo masculino apresenta melhores habilidades de regulação emocional (Schoeps et al., 2019).

Salienta-se um estudo realizado por Kim e Haridakis (2009), no qual os autores verificaram que o uso da *internet* para fins de divertimento por parte dos adolescentes pode estar associado com um risco superior de abuso de tecnologia. Kaakinen et al. (2018) constataram também que um elevado nível de confiança *online*, isto é, a tendência para confiar em pessoas que só se conhece na *internet*, estava relacionado com a expressão de emoções negativas *online*, o que sugere que adolescentes com boas competências socio emocionais, que optam por expressar essas competências *online*, sentem maior necessidade de usar e, possivelmente, abusar da tecnologia. Por outro lado, é possível que um elevado nível de competência emocional possa estar relacionado com a expressão excessiva de emoções *online*, e essas interações altamente emocionais também podem estar relacionadas com o abuso de tecnologia (Nasaescu et al., 2018).

Ou seja, quanto maior a autossuficiência das pessoas com elevado nível socioeconómico, mais egocêntricas elas são (Dietze & Knowles, 2016; Kraus et al.,

2010). Apoiando isto, estudos mostram que as pessoas com um estatuto socioeconómico mais elevado tendem a interagir menos com os outros (Kraus & Keltner, 2009), prestam menos atenção aos sinais contextuais quando julgam as emoções das pessoas (Kraus et al., 2009) e são menos precisos na perceção das emoções dos outros (Krause et al., 2010). Por outro lado, outros estudos descobriram que pessoas com SES mais elevado são melhores a julgar emoções (Deveney et al., 2018) ou não encontraram associação entre SES e inteligência emocional (Hall et al., 2015).

1.3. Relação entre a utilização da *internet* e da competência emocional em adolescentes

Vários estudos têm vindo a abordar a relação entre o uso excessivo e dependência da *internet* e a competência emocional, em particular em adolescentes, mostrando a existência de uma relação negativa entre ambas. No sentido de explicar esta relação existente entre o uso da *internet* e a experiência de emoções negativas, salienta-se a teoria do deslocamento, segundo a qual o uso da *internet* é uma atividade que compete com a interação social face a face e com outras atividades quotidianas, em vez de ser um complemento. Assim, para as pessoas que são dependentes da *internet*, a atividade *online* ocupa muito tempo que seria gasto com a família e amigos em situações reais (Nie et al., 2002).

Neste sentido, Cheng e Li (2014) realizaram uma meta-análise na qual verificaram uma taxa de prevalência global estimada de dependência da *internet* de 6%, variando entre 2.6% e 10.9%), estando esta negativamente associada com indicadores subjetivos (satisfação com a vida) e objetivos de qualidade de vida (qualidade das condições ambientais). Mais concretamente, a literatura tem salientado de forma consistente uma associação entre o vício da *internet* e das emoções negativas, tais como sintomas de depressão e ansiedade (Dalbudak et al., 2013; Horwitz, 2007; Mirowsky &

Ross, 2002), ideação suicida (Kim et al., 2006), sensibilidade interpessoal (Dong et al., 2011) e solidão (Pontes et al., 2014). Estas emoções negativas podem ter consequências adversas, estando por sua vez associadas à ocorrência de problemas de saúde física, problemas interpessoais, problemas comportamentais e baixo desempenho acadêmico, particularmente entre os adolescentes, uma vez que estes apresentam dificuldades no reconhecimento e *coping* com a experiência simultânea de diversas emoções (Nook et al., 2018).

Neste sentido, alguns estudos encontraram uma associação positiva entre o uso da *internet* e do telemóvel e sentimentos auto-relatados de depressão (Bezinovic et al., 2015; Ikeda & Nakamura, 2014; Kim et al., 2010). Selfhout e colaboradores (2009) realizaram um estudo longitudinal no qual verificaram que adolescentes que tinham amizades de baixa qualidade, o tempo que despendiam apenas navegar na *internet* estava relacionado com um leve aumento ao nível dos sentimentos de depressão auto-relatados ao longo do tempo; esta mesma relação não se verificou nos casos de adolescentes com amizades de média ou alta qualidade. No entanto, se o tempo que os adolescentes com amizades de baixa qualidade despenderam a utilizar a *internet* era a socializar com outras pessoas *online*, os autores verificaram uma redução dos sentimentos de depressão auto-relatados, levando-os a concluir que o que realizam *online* é crucial.

Adicionalmente, uma revisão sistemática realizada por Kun e Demetrovics (2010), incluindo 35 estudos, constatou uma relação negativa entre vários tipos de dependência, entre eles a utilização da *internet*, e a competência emocional. Num estudo realizado com uma amostra de estudantes universitários, Engelberg e Sjöberg (2004) mostraram que participantes que obtiveram pontuações mais elevadas na *internet Addiction Scale* (Jovens, 1998, cit in Engelberg & Sjöberg, 2004) tiveram um pior

desempenho em tarefas de decodificação de emoções (e.g., identificar corretamente as emoções mostradas em imagens de expressões faciais).

Parker e colaboradores (2008) verificaram também a existência de uma relação negativa entre a utilização da *internet* e dois componentes da competência emocional, a gestão de stress e adaptabilidade.

No entanto, qual o papel exato que a competência emocional desempenha na associação entre a utilização da *internet* e a experiência de emoções negativas é uma questão para a qual não há ainda uma resposta, embora alguns autores tenham avançado ideias neste sentido. Assim, Yu e Zhou (2021) sugerem a possibilidade de a competência emocional funcionar como moderador desta relação. Alguns autores argumentam que os jovens poderiam recorrer à *internet* como uma estratégia para lidar com o stress, ou dificuldades de adaptação a diversas situações. Por exemplo, Kun e Demetrovics (2010) sugeriram que os adolescentes podem recorrer à *internet* como forma de substituir os relacionamentos que não têm na realidade, tratando-se por isso de uma estratégia de *coping* disfuncional, que traria mais problemas ao indivíduo, como depressão, solidão e stress académico. Por outro lado, segundo os autores, um elevado nível de competência emocional permitiria ao indivíduo a utilização de estratégias de *coping* mais adequadas para lidar com o stress e com as emoções negativas associadas ao uso excessivo da *internet*.

Davis e Humphreys (2012) verificaram também que a competência emocional influenciava a relação entre o *coping* e sintomas depressivos. Mais concretamente, a relação positiva existente entre o uso de estratégias de *coping* de evitamento e sintomas depressivos revelou ser mais fraca em adolescentes com maior nível de competência emocional do que em jovens com menor competência emocional. Da mesma forma, é possível que a competência emocional desempenhe um papel moderador da relação

entre a utilização da *internet*, enquanto estratégia de *coping* negativa e as emoções negativas. Assim, um indivíduo que apresente nível superior de competência emocional pode revelar-se mais capaz para lidar com problemas causados pela utilização da *internet* (e.g., conflitos com membros da família), e assim evitar as emoções negativas daí decorrentes. A competência emocional possibilitaria ao indivíduo uma melhor regulação ou ajuste das emoções negativas associadas ao uso excessivo da *internet*. Neste sentido, estudos mostraram que a competência emocional e o uso e regulação da emoção, componentes da competência emocional, eram preditores do envolvimento em atividades *online* emocionantes, entre indivíduos dependentes da *internet*, isto é, atividades que dão origem a emoções positivas (Cheung et al., 2017). Deste modo, de acordo com Cheung et al. (2017), é possível que quando os adolescentes passam demasiado tempo na *internet*, aqueles com maior competência emocional apresentariam menos emoções negativas.

Alternativamente, também é possível que o papel exercido pela competência emocional seja o de mediador da relação entre a utilização da *internet* e a experiência de emoções negativas.

Assim, a literatura sugere que a capacidade de gestão e regulação das competências socioemocionais estão relacionadas com a capacidade de gestão do uso da *internet* (Chong et al., 2014). Adolescentes que estão cientes dos seus estados emocionais e são capazes de os regular de modo a que não afetem os seus estudos e relacionamentos, por exemplo, possivelmente serão mais capazes de estender essa capacidade, e de gerir o seu tempo e acesso à *internet* (Chong et al., 2014).

Capítulo II- Estudo empírico

Neste capítulo, são apresentadas as opções metodológicas do trabalho empírico, apresentando o método a utilizar, as hipóteses e questões de investigação, a amostra, os instrumentos e os procedimentos de recolha e análise dos dados.

2.1. Desenho de estudo

Foi realizado um estudo quantitativo, transversal e correlacional. Quantitativo, uma vez que, com base na análise de variáveis, visa a explicação, descrição e correlação de dados, procurando obter resultados quantificáveis e representativos do fenómeno em estudo (Ribeiro, 2010). Trata-se de um estudo transversal, dado que os instrumentos para a recolha de dados foram aplicados num único momento temporal. Por fim, é um estudo correlacional porque visa compreender e prever um fenómeno através do estudo de relações entre variáveis, procurando também generalizar conclusões para a população (Almeida & Freire, 2008).

2.2. Objetivos do estudo

O presente estudo tem como objetivo geral analisar a relação entre as duas variáveis, a utilização problemática da *internet* e a competência emocional.

Em termos de objetivos específicos definiram-se os seguintes:

- I. Analisar a variação de variáveis sociodemográficas, nomeadamente sexo, idade e escolaridade, com a utilização problemática da *internet* (preferência pela interação social online, regulação do humor, autorregulação deficiente) e a competência emocional (perceção emocional, expressão emocional e capacidade para lidar com a emoção).
- II. Verificar se as características sociodemográficas influenciam o tipo de utilização da *internet* por parte dos adolescentes;

III. Verificar se a competência emocional varia em função das variáveis sociodemográficas;

Tendo em consideração estes objetivos, e com base na literatura existente sobre o tema, foram definidas as seguintes hipóteses (H):

H1) Existe uma relação entre a utilização problemática da *internet* e a competência emocional nos adolescentes, sendo que, maior utilização da *internet* está associada com menor competência emocional (Cheung et al. 2017; Chong et al., 2014; Kun & Demetrovics, 2010; Parker et al., 2008; Yu & Zhou, 2021).

H2) Existe uma relação entre a utilização problemática da *internet* e a idade, sendo superior em adolescentes mais velhos (Mendonça, 2016).

H3) A utilização problemática da *internet* é maior nos rapazes adolescentes (Dufour et al., 2016, 2017; Mendonça, 2016; Shek & Yu, 2016).

H4) A competência emocional varia em função da idade do adolescente (Bar-On & Parker, 2000, *cit in* Bar-On, 2002; Ferrándiz et al., 2012; Tanganho, 2015; Ugarriza & Pajares, 2005).

H5) Há diferenças na competência emocional de acordo com o número de horas passadas na *internet* (Engelberg & Sjöberg, 2004; Kun & Demetrovics, 2010).

H6) As atividades mais realizadas *online* diferem em função do sexo (Dufour et al., 2016).

H7) A competência emocional varia em função do sexo (Extremera et al., 2006; Lima Faria & Santos, 2005; Schoeps et al., 2019).

H8) Há diferenças na utilização problemática da *internet* em função do nível socioeconómico (Chiu, 2009; Hur, 2006; Shek & Yu, 2016).

H9) Há diferenças na competência emocional em função do nível socioeconómico (Deveney et al., 2018; Hall et al., 2015; Kraus & Keltner, 2009).

Tendo em consideração os objetivos definidos, foram formuladas as seguintes questões de investigação (Q):

Q1) Há uma variação entre a idade e o número de horas passadas na *internet*?

Q2) A competência emocional modifica-se em função das atividades mais realizadas *online*?

Q3) Existe uma variação negativa entre o número de elementos do agregado familiar e a utilização problemática da *internet*?

Q4) A competência emocional varia em função do número de elementos do agregado familiar?

2.3. Amostra

O método de amostragem utilizado foi o método não probabilístico, sendo que os investigadores não têm acesso a uma listagem completa dos indivíduos que formam a população e, por isso, não se sabe a probabilidade de cada indivíduo ser selecionado para a amostra, visto que esta técnica consiste em selecionar uma amostra da população que seja acessível (Fortin Côte & Fillion, 2009).

A amostra deste estudo é constituída por 307 participantes adolescentes, pertencentes ao norte do país, cujas características sociodemográficas são apresentadas na Tabela 1. 52.1% dos participantes são do sexo feminino ($n = 160$), com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos ($M = 14.25$, $DP = 1.71$), e frequenta o 7º ano de escolaridade ($n = 75$, 24.4%).

Tabela 1*Medidas descritivas relativas à caracterização sociodemográficas da amostra (N = 307)*

Variáveis	N	%	M (DP)	Min-Máx
Sexo				
Feminino	160	52.1		
Masculino	147	47.9		
Idade			14.25 (1.71)	12-18
Ano de escolaridade				
7º ano	75	24.4		
8º ano	69	22.5		
9º ano	63	20.5		
10º ano	25	8.1		
11º ano	49	16.0		
12º ano	26	8.5		

A Tabela 2 apresenta as medidas descritivas relacionadas com variáveis familiares dos adolescentes. Observa-se que a maioria dos adolescentes refere ter quatro ou mais elementos no agregado familiar ($n = 210$, 68.4%). Em relação à idade dos pais, no caso do pai varia entre os 27 e os 83 anos, com uma média de 45.92 anos ($DP = 7.61$) e no caso da mãe está compreendida entre os 28 e 60 anos, com uma média de 43.28 ($DP = 6.01$). Em termos de habilitações literárias, tanto no caso das mães como dos pais, a maioria completou até ao 9º ano de escolaridade ($n = 133$, 43.3% e $n = 113$, 36.8%, respetivamente). No que se refere à situação profissional, quase todos os pais se encontram empregados ($n = 284$, 92.5%), e o mesmo se verifica em 82.7% ($n = 254$) das mães. Em relação ao nível socioeconómico, 81.4% ($n = 250$) das famílias têm um nível médio.

Tabela 2*Medidas descritivas relativas a variáveis familiares (N = 307)*

Variáveis	N	%	M (DP)	Min-Máx
Número elementos agregado familiar				
3 elementos	27	8.8		
4 elementos	70	22.8		
4 ou mais	210	68.4		
Idade pai			45.92 (7.61)	27-83
Idade mãe			43.28 (6.01)	28-60
Habilitações literárias pai				
até ao 9º ano	133	43.3		
Secundário	89	29.0		
Ensino Superior	85	27.7		
Habilitações literárias mãe				
até ao 9º ano	113	36.8		
Secundário	101	32.9		
Ensino Superior	93	30.3		
Situação profissional pai				
Empregado	284	92.5		
Desempregado	22	7.2		
Estudante	1	0.3		
Situação profissional mãe				
Empregado	254	82.7		
Desempregado	45	14.7		
Estudante	8	2.6		
Nível socioeconómico				
Alto	34	11.1		
Médio	250	81.4		
Baixo	23	7.5		

As medidas descritivas relativas à utilização da *internet* por parte dos adolescentes são apresentadas na Tabela 3. Observa-se que a maioria dos adolescentes relata passar duas a três horas por dia na *internet* ($n = 122$, 39.7%). No que se refere aos conteúdos mais acedidos *online*, destacam-se as redes sociais, referidas por mais de metade da amostra ($n = 173$, 56.5%).

Tabela 3

Medidas descritivas relativas à utilização da internet (N = 307)

Variáveis	<i>n</i>	%
Número de horas passadas na <i>internet</i> por dia		
1 hora ou menos	24	7,8
2 a 3 horas	122	39,7
4 a 5 horas	81	26,4
5 ou mais horas	80	26,1
Conteúdos mais acedidos <i>online</i>		
Redes Sociais	173	56,5
Streaming de Vídeos	32	10,5
Plataformas Streaming	22	7,2
Jogos <i>online</i>	60	19,6
Serviços de Mensagem	8	2,6
Outros	11	3,6

2.4. Instrumentos

2.4.1. *Questionário Sociodemográfico*

O questionário sociodemográfico utilizado neste estudo inclui questões relacionadas com o sexo, a idade, a escolaridade, o número de elementos do agregado familiar, o nível socioeconómico, o número de horas passados na *internet* por dia e as atividades mais realizadas *online*.

2.4.2. Escala do Uso Generalizado Problemático da Internet 2 (EUGPI2).

Originalmente desenvolvida por Caplan (2010), trata-se de uma escala de autorrelato constituída por 15 itens que avaliam o grau do uso problemático da *internet* generalizado (e.g., cognições e comportamentos), através de cinco dimensões de primeira ordem (preferência por interações sociais *online*, regulação do humor, preocupação cognitiva, uso compulsivo da *internet*, e resultados negativos) e uma de segunda ordem (autorregulação deficiente, constituída pelas dimensões uso compulsivo da *internet* e preocupação cognitiva). Os itens são respondidos numa escala tipo *Likert* de 8 pontos, e a pontuação total da escala pode ser calculada através da soma das respostas aos 15 itens, variando entre 15 e 120 ou através do cálculo da média das respostas dos participantes, variando entre 1 e 8, sendo que quanto maior o valor, maior a intensidade do uso problemático.

A escala foi traduzida e adaptada para população portuguesa por Pontes, Caplan e Griffiths (2016), também com 15 itens, organizados em quatro subescalas: preferência pela interação social *online* (itens: 1, 6 e 11; e.g., “Prefiro a interação social *online* em vez da comunicação cara-a-cara”); regulação do humor (itens: 2, 7 e 12; e.g., “Usei a *Internet* para me sentir melhor quando estava em baixo”); autorregulação deficiente (itens: 3, 4, 8, 9, 13 e 14; e.g., “Sinto que é difícil controlar o meu uso da *Internet*”), que abrangeu as dimensões de uso compulsivo da *Internet* e de preocupação cognitiva da escala original; e consequências negativas (itens: 5, 10 e 15; e.g., “O meu uso da *Internet* criou problemas na minha vida”). Os itens são respondidos numa escala tipo *Likert* de sete pontos, de “discordo totalmente” até “concordo totalmente”. Como na versão original, a pontuação total da escala pode ser obtida através da soma da pontuação dos 15 itens, podendo variar entre 15 e 105, ou através da média das respostas, sendo que as pontuações mais elevadas indicam uma maior intensidade de

cognições, de comportamentos e de consequências negativas do uso problemático generalizado da *internet*. Em termos de propriedades psicométricas, a escala apresenta um alfa de *Cronbach* que varia entre 0.78 (Resultados Negativos) e 0.86 (Autorregulação deficiente). No total da escala, o índice de consistência interna foi de 0.90 (Pontes, Caplan & Griffiths, 2016).

2.4.3. Questionário de Competência Emocional (ESCQ-45). Como instrumento de avaliação da competência emocional, foi utilizado o ESCQ-45, de Takšić (2000), que tem como base teórica o modelo de Mayer e Salovey (1997). Inclui 45 itens distribuídos por três dimensões: percepção emocional, expressão emocional e capacidade de lidar com a emoção. Os itens são respondidos numa escala tipo *Likert* de seis pontos, entre “Nunca” e “Sempre”.

Foi adaptada para a população portuguesa por Faria e Lima Santos (Faria & Lima Santos, 2002, 2005; Lima Santos & Faria, 2005) mantendo-se os 45 itens, distribuídos por três dimensões: percepção emocional (15 itens; e.g., “Ao observar uma pessoa junto de outras, sou capaz de descrever bem as suas emoções”), expressão emocional (14 itens; e.g., “Exprimo bem as minhas emoções”), e capacidade para lidar com a emoção (16 itens; e.g., “Tento manter o bom humor”). As modalidades de resposta são avaliadas numa escala de resposta de seis pontos, como a versão original (de A = nunca a F = sempre). Pontuações mais elevadas são reveladoras de maior inteligência ou competência emocional. A consistência interna do instrumento, observada na adaptação para a população portuguesa apresentou um alfa de *Cronbach*, com oscilação entre 0.67 na dimensão capacidade para lidar com a emoção e 0.84 na dimensão percepção emocional e na dimensão expressão emocional. No total da escala, o índice de consistência interna foi de 0.89 (Lima Santos & Faria, 2005).

2.5. Procedimento

Todos os procedimentos levados a cabo neste estudo estão de acordo com a Declaração de Helsínquia (1964) e as suas revisões posteriores.

O projeto de investigação foi aprovado pela Comissão Ética da Universidade Católica Portuguesa. Aquando concluída a elaboração do questionário sociodemográfico e do pedido de autorização das escalas aos autores, foi realizado um pedido de autorização ao diretor do agrupamento para realizar o estudo, após estes procedimentos, foi solicitado aos pais a leitura e assinatura de um consentimento informado, no qual era explicado o objetivo do estudo e garantida a confidencialidade dos dados e das repostas. A recolha de dados foi feita *online*, através da *google forms*, o questionário foi divulgado via *email*, foi fornecido aos participantes um *link* automático no qual tinham acesso ao questionário sociodemográfico, à Escala do Uso Generalizado Problemático da *Internet 2* (EUGPI2) de Caplan (2010); adaptado para a população portuguesa por Pontes, Caplan e Griffiths (2016) e ao Questionário de Competência Emocional (ESCQ-45) de Takšić (2000); adaptado para a população portuguesa por Faria e Lima Santos (2002, 2005); Lima Santos e Faria (2005), o preenchimento dos questionários foi efetuado com a presença da investigadora, sendo que os mesmos foram respondidos no horário letivo dos participantes. Posteriormente foi utilizado o programa de análise estatística (Statistical Package for Social Sciences), para efetuar a análise de dados obtidos e, por fim, foi feita uma análise dos resultados obtidos complementada com uma conclusão completa.

2.6. Procedimentos de análise de dados

A análise de dados foi realizada utilizando o programa de análise estatística, IBM SPSS versão 29 (Statistical Package for Social Sciences).

A análise descritiva das variáveis foi realizada através de frequências absolutas (n) e percentagens (%) para variáveis qualitativas, e média (M) e desvio padrão (DP) para variáveis quantitativas. De seguida foi analisada a normalidade da distribuição das variáveis quantitativas, através dos valores de assimetria e curtose e dos resultados do teste Kolmogorov-Smirnov. Nem todas as variáveis apresentavam uma distribuição normal, pelo que nestes casos foram realizados os testes paramétricos e não paramétricos, para a análise inferencial, sendo que quando obtidos os mesmos resultados são apresentados os resultados dos testes paramétricos (Fife-Schaw, 2006), optando-se pelos não paramétricos em caso contrário.

Foi utilizado o Coeficiente de correlação de Pearson, para analisar a relação entre duas variáveis quantitativas. Quando pelo menos uma das variáveis era ordinal, optou-se pelo Coeficiente de correlação de Spearman para analisar a relação.

Para a análise de diferenças entre dois grupos independentes, ao nível de uma variável quantitativa, recorreu-se ao Teste t para amostras independentes, sendo a homogeneidade de variâncias verificada através do teste de Levene. Com vista a analisar diferenças entre três ou mais grupos de uma variável em relação a outra variável quantitativa, optou-se por utilizar a ANOVA. A homogeneidade de variâncias verificada através do teste de Levene. Perante a existência de diferenças estatisticamente significativas, foram utilizados testes post hoc de Gabriel ou Games-Howell, consoante a homogeneidade de variâncias estava ou não cumprida, respetivamente, para examinar as diferenças entre grupos. Quando mais adequado, de acordo com a existência ou não de distribuição normal, foi utilizado o teste não paramétrico de Kruskal-Wallis.

Para a análise da associação entre duas variáveis qualitativas nominais recorreu-se ao Teste de qui-quadrado. Verificou-se que a percentagem de células com contagem

esperada inferior a cinco era inferior a 20%, para poder aplicar este teste (Martins, 2011).

Capítulo III- Resultados

A Tabela 4 apresenta as medidas descritivas relativas às escalas utilizadas para avaliar a utilização problemática da *internet* e a competência emocional. Em relação à Utilização problemática da *internet*, considerando a pontuação máxima possível de 105, a média de pontuações da amostra ($M = 48.49$, $DP = 16.42$) é inferior ao ponto médio teórico da escala (52.5), sugerindo uma baixa utilização problemática da *internet*. No que se refere à competência emocional, a média de pontuação total da amostra ($M = 155.43$, $DP = 30.67$) é superior ao ponto médio teórico da escala (112.5), tendo em consideração a pontuação máxima possível de 225, sugerindo por isso uma boa competência emocional dos adolescentes. A dimensão que se salienta como sendo aquela em que foi obtida uma pontuação superior é a Capacidade para lidar com emoção ($M = 56.37$, $DP = 10.81$).

Tabela 4

Medidas descritivas relativas à utilização problemática da internet e competência emocional (N = 307)

	<i>M (DP)</i>	<i>Min-Máx</i>
Utilização problemática da <i>internet</i>	48.49 (16.42)	15-105
Competência emocional		
Perceção emocional	53,45 (11.39)	
Capacidade para lidar com emoção	56.37 (10.81)	
Expressão emocional	42.68 (10.39)	
Total	155.43 (30.67)	

Nota. Para a Utilização problemática da internet, a Expressão emocional e o Total da competência emocional, N = 305

Os resultados da análise de correlação entre a utilização problemática da *internet* e competência emocional são apresentados na Tabela 5. Foram encontradas correlações negativas, fracas, estatisticamente significativas entre a utilização problemática da *internet* e a Capacidade para lidar com emoção ($r_s = -.13, p = .022$), a Expressão emocional ($r = -.15, p = .009$) e o Total da competência emocional ($r = -.12, p = .044$). Assim, uma maior utilização problemática da *internet* está associada com pontuações inferiores nestas variáveis.

Tabela 5

Correlações entre utilização problemática da internet e competência emocional (N = 307)

	Utilização problemática da <i>internet</i>	
	<i>R</i>	<i>p</i>
Percepção emocional	-.09	.109
Capacidade para lidar com emoção ^a	-.13	.022
Expressão emocional	-.15	.009
Total competência emocional	-.12	.044

^a Coeficiente de correlação de Spearman

Em relação à correlação entre a utilização problemática da *internet* e a idade, como pode verificar-se na Tabela 6, não foi encontrada uma correlação estatisticamente significativa ($p > .05$).

Tabela 6

Correlação entre utilização problemática da internet e a idade (N = 307)

	Utilização problemática da <i>internet</i>	
	<i>R</i>	<i>P</i>
Idade	-.02	.754

Os resultados da análise de diferenças entre adolescentes do sexo feminino e masculino em termos da utilização problemática da *internet* são apresentados na Tabela 7. Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas ($p > .05$).

Tabela 7

Diferenças entre sexos ao nível da utilização problemática da internet (N = 307)

	Feminino (n = 158) M (DP)	Masculino (n = 147) M (DP)	t	p
Utilização problemática da <i>internet</i>	49.73 (17.01)	47.15 (15.72)	1.37	.171

A Tabela 8 apresenta os resultados da análise de correlação entre a competência emocional e a idade do adolescente, sendo que não se verificam correlações estatisticamente significativas entre as variáveis ($p > .05$).

Tabela 8

Correlações entre competência emocional e idade (N = 307)

	Idade	
	R	p
Perceção emocional	-.01	.865
Capacidade para lidar com emoção	.05	.356
Expressão emocional	-.03	.658
Total competência emocional	.01	.935

Quando analisadas diferenças na competência emocional de acordo com o número de horas passadas na *internet*, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas ($p > .05$), como pode constatar-se na Tabela 9.

Tabela 9

Diferenças na competência emocional de acordo com número de horas passadas na internet por dia (N = 307)

	1 hora ou menos (n = 24) M (DP)	2-3 horas (n = 122) M (DP)	4-5 horas (n = 81) M (DP)	5 ou mais horas (n = 80) M (DP)	F	p
Percepção emocional	52.79 (14.48)	54.67 (10.94)	52.19 (10.37)	53.04 (12.06)	.86	.465
Capacidade para lidar com emoção	56.83 (13.59)	57.94 (9.94)	54.93 (10.09)	55.29 (11.70)	1.64	.181
Expressão emocional	44.17 (9.87)	44.19 (9.87)	40.90 (9.39)	41.72 (11.62)	2.06	.106
Total competência emocional	156.91 (38.87)	159.82 (28.86)	150.83 (26.94)	152.96 (33.62)	1.63	.183

A Tabela 10 apresenta os resultados da análise de variação entre as atividades mais realizadas *online* e o sexo. Regista-se uma associação estatisticamente significativa, $X^2(5) = 67.38, p < .001$. Observam-se significativamente mais participantes do sexo feminino a utilizar as redes sociais (68.8%) e o *streaming* de vídeo (15.0%), quando comparadas com os adolescentes do sexo masculino (43.2% e 5.5%, respetivamente); estes, por outro lado, acedem mais a jogos *online* (38.4%) do que as adolescentes do sexo feminino (2.5%).

Tabela 10*Associação entre atividades mais realizadas online e sexo (N = 307)*

	Feminino (n = 160) n (%)	Masculino (n = 146) n (%)	X ²	p
Atividades mais realizadas			67.38	< .001
Redes sociais	110 (68.8)	63 (43.2)		
<i>Streaming</i> de vídeo	24 (15.0)	8 (5.5)		
Plataformas <i>streaming</i>	13 (8.1)	9 (6.2)		
Jogos <i>online</i>	4 (2.5)	56 (38.4)		
Serviços de mensagem	5 (3.1)	3 (2.1)		
Outros	4 (2.5)	7 (4.8)		

De seguida foram analisadas diferenças na competência emocional em função do sexo, sendo que se verificam diferenças estatisticamente significativas apenas na dimensão Expressão emocional [$t(303) = -2.03, p = .043$]. Adolescentes do sexo masculino apresentam mais Expressão emocional do que adolescentes do sexo feminino (Tabela 11).

Tabela 11*Diferenças entre sexos ao nível da competência emocional (N = 305)*

	Feminino (n = 160) M (DP)	Masculino (n = 147) M (DP)	t	p
Perceção emocional	53.41 (11.15)	53.49 (11.69)	-.06	.949
Capacidade para lidar com emoção	55.48 (11.69)	57.35 (10.26)	-1.54	.126
Expressão emocional	41.54 (10.03)	43.94 (10.66)	-2.03	.043
Total competência emocional	153.40 (28.88)	157.68 (32.47)	-1.21	.227

Quando analisadas diferenças na utilização da *internet* em função do nível socioeconómico, cujos resultados são apresentados na Tabela 12, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas ($p > .05$).

Tabela 12*Diferenças na utilização problemática da internet de acordo com o nível socioeconómico (N = 305)*

	Alto (n = 34) M (DP)	Médio (n = 248) M (DP)	Baixo (n = 23) M (DP)	F	p
Utilização problemática da <i>internet</i>	45.53 (17.97)	49.12 (16.36)	46.04 (14.67)	.99	.373

Os resultados das análises de diferenças na competência emocional em função do nível socioeconómico são apresentados na Tabela 13. Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas na dimensão Expressão Emocional [EE, $F(2, 302) = 5.91$, $p = .003$] e no Total da Competência Emocional [Total, $F(2, 302) = 4.45$, $p = .012$].

Testes post-hoc de Gabriel mostraram que há diferenças estatisticamente significativas entre os níveis socioeconómicos alto e médio na Expressão Emocional ($p = .001$) e no

Total ($p = .005$). Adolescentes que reportam um nível socioeconómico alto apresentam mais expressão emocional e melhor competência emocional do que adolescentes que relatam um nível socioeconómico médio.

Tabela 13

Diferenças na competência emocional de acordo com o nível socioeconómico (N = 307)

	Alto ($n = 34$) <i>M (DP)</i>	Médio ($n = 250$) <i>M (DP)</i>	Baixo ($n = 23$) <i>M (DP)</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Perceção emocional	56.91 (11.45)	53.18 (11.29)	51.26 (11.82)	2.08	.127
Expressão emocional	48.35 (9.60)	41.93 (10.24)	42.43 (10.98)	5.91	.003
Total competência emocional	169.94 (20.91)	153.82 (30.14)	151.35 (32.96)	4.45	.012
	<i>Ordem Média</i>	<i>Ordem Média</i>	<i>Ordem Média</i>	<i>X²</i>	<i>P</i>
Capacidade para lidar com emoção	188.59	150.32	142.83	5.96	.051

Nota. Para as variáveis Expressão emocional e Total competência emocional, $N = 305$

A Tabela 14 apresenta os resultados da análise de correlação entre a idade e o número de horas passadas na *internet*. Foi encontrada uma correlação estatisticamente significativa, embora fraca ($r_s = .21, p < .001$).

Tabela 14

Correlação entre idade e número de horas passadas na internet (N = 307)

	Idade	
	<i>r_s</i>	<i>P</i>
Número de horas passadas na <i>internet</i>	.21	< .001

A Tabela 15 apresenta os resultados da análise de variação entre a competência emocional e as atividades mais realizadas *online*, não tendo sido encontrada uma associação estatisticamente significativa entre as variáveis ($p > .05$).

Tabela 15

Diferenças na competência emocional de acordo com os conteúdos mais acedidos online

	Redes sociais ($n = 173$) $M(DP)$	Streaming de vídeos ($n = 32$) $M(DP)$	Plataformas de streaming ($n = 22$) $M(DP)$	Jogos online ($n = 60$) $M(DP)$	Serviços de mensagem ($n = 8$) $M(DP)$	Outros ($n = 11$) $M(DP)$	F	p
Percepção emocional	54.48 (11.43)	52.93 (9.85)	50.27 (9.44)	51.62 (12.06)	48.50 (16.15)	57.45 (9.14)	1.54	.179
Capacidade para lidar com emoção ^a	56.70 (10.64)	55.38 (9.38)	53.68 (7.13)	56.58 (12.47)	53.63 (16.32)	56.00 (9.69)	.47	.800
Expressão emocional ^a	43.17 (9.99)	40.63 (9.98)	38.91 (8.03)	43.56 (11.44)	38.25 (15.38)	45.64 (9.84)	1.27	.296
Total competência emocional ^a	157.57 (30.24)	151.91 (25.14)	145.68 (21.14)	154.51 2(35.14)	142.51 (46.32)	161.91 (26.46)	.98	.442

No que diz respeito à relação entre o número de elementos do agregado familiar e a utilização problemática da *internet*, esta não foi estatisticamente significativa ($p > .05$), como pode ser verificado na Tabela 16.

Tabela 16

Correlação entre utilização problemática da internet e número de elementos do agregado familiar (N = 307)

	Utilização problemática da <i>internet</i>	
	r_s	p
Número de elementos do agregado familiar	.06	.328

O mesmo se verifica na análise da relação entre a competência emocional e o número de elementos do agregado familiar, apresentada na Tabela 17, sendo que as correlações não são estatisticamente significativas ($p > .05$).

Tabela 17

Correlações entre competência emocional e número de elementos do agregado familiar (N = 307)

	Número de elementos do agregado familiar	
	r_s	p
Perceção emocional	.03	.652
Capacidade para lidar com emoção	.05	.348
Expressão emocional	-.04	.536
Total competência emocional	.01	.826

Capítulo IV- Discussão dos Resultados

O presente estudo teve como objetivo analisar a relação entre a utilização problemática da *internet* e a competência emocional. Pretendeu-se também analisar a variação da utilização problemática da *internet* e a competência emocional (percepção emocional, expressão emocional e capacidade para lidar com a emoção) de acordo com variáveis sociodemográficas, como sexo, idade e escolaridade. Neste sentido, esta secção incidirá essencialmente na discussão dos resultados, confrontando os resultados obtidos com as hipóteses e questões de investigação formuladas e comparando-os com os dados encontrados na literatura no âmbito da temática abordada.

A primeira hipótese (H1) formulada no âmbito da presente investigação previa a existência de uma relação negativa entre a utilização problemática da *internet* e a competência emocional nos adolescentes. Os resultados obtidos corroboram esta hipótese, uma vez que foram encontradas correlações negativas, de fraca magnitude, mas estatisticamente significativas, entre a utilização problemática da *internet* e as diferentes dimensões da competência emocional avaliadas, nomeadamente a Capacidade para Lidar com Emoções, a Expressão Emocional e a Competência Emocional Global. Estes resultados sugerem que, à medida que aumenta a utilização problemática da *internet*, verifica-se uma diminuição da capacidade dos adolescentes em gerir as suas emoções de forma eficaz, bem como uma menor habilidade na expressão emocional e uma competência emocional global mais baixa. Estes resultados estão em consonância com os resultados de estudos anteriores (Cheung et al., 2017; Chong et al., 2014; Yu & Zhou, 2021), que identificaram, igualmente, relações negativas entre o uso problemático da *internet* e várias dimensões da competência emocional. Alguns autores, como Kun e Demetrovics (2010), sugerem que o uso excessivo da *internet* por parte dos adolescentes pode funcionar como uma estratégia

disfuncional de *coping*, na medida em que os jovens recorrem à *internet* como forma de substituir os relacionamentos interpessoais reais. Esta substituição tende a agravar problemas emocionais, como depressão, solidão e *stress* académico. Para além disso, a literatura aponta que, ao optarem por interações virtuais em detrimento das face a face, os adolescentes perdem oportunidades cruciais para desenvolver e aprimorar as suas competências emocionais, o que pode comprometer o seu bem-estar psicológico.

Ademais, estudos como os de Kuss e Griffiths (2017) e Long et al. (2021) reforçam a ideia de que o uso problemático da *internet*, especialmente em contextos sociais digitais, pode resultar numa regulação emocional deficiente e numa diminuição da capacidade de lidar com as emoções. O isolamento social gerado pela dependência tecnológica pode dificultar a construção de vínculos emocionais genuínos, criando um ciclo vicioso que perpetua o uso excessivo da *internet* como resposta ao mal-estar emocional.

Adicionalmente, previa-se a existência de uma relação entre a utilização problemática da *internet* e a idade, com uma maior utilização problemática associada a adolescentes mais velhos (H2). Contudo, esta hipótese não foi confirmada. Este resultado contrasta com os resultados do estudo de Mendonça (2016), que relatou um uso mais elevado da *internet* por adolescentes entre os 13 e 16 anos, tanto em casa como na escola, em comparação com crianças entre os 9 e 12 anos. No entanto, é importante salientar que o estudo de Mendonça (2016) não se referia especificamente à utilização problemática da *internet*, mas sim ao uso geral da mesma, o que constitui uma diferença metodológica relevante. Além disso, a faixa etária em questão no estudo de Mendonça inclui crianças (9-12 anos) e adolescentes (13-16 anos), enquanto a amostra deste estudo é composta exclusivamente por adolescentes a partir dos 12 anos. Desta forma, é possível que as diferenças de idade não se manifestem de forma tão evidente dentro da

faixa etária mais restrita do presente estudo, o que pode justificar a ausência de correlação significativa observada.

A terceira hipótese (H3) previa uma utilização problemática da *internet* mais acentuada nos rapazes adolescentes em comparação com as raparigas. Contudo, os resultados obtidos não confirmaram esta hipótese, uma vez que não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os sexos. Este resultado diverge dos resultados provenientes do estudo de Shek e Yu (2016), que identificaram uma maior utilização problemática da *internet* nos rapazes. No entanto, os nossos resultados são semelhantes aos de Dufour et al. (2016), que também não observaram diferenças significativas entre adolescentes do sexo feminino e masculino em relação ao uso problemático da internet.

Considerando que rapazes e raparigas apresentam diferenças no tempo que dedicam à *internet* (Dufour et al., 2016), no contexto em que utilizam a *internet* (Mendonça, 2016) e no tipo de conteúdos que acedem (Dufour et al., 2016, 2017), é possível que as diferenças entre os sexos no uso problemático da *internet* se manifestem em dimensões específicas dessa utilização, e não de forma global. Este ponto levanta, assim, uma hipótese interessante a ser explorada em estudos futuros.

No que respeita à competência emocional, foi analisada a sua variação com a idade, sendo que se esperava encontrar uma correlação positiva entre ambas (H4). No entanto, esta hipótese não foi confirmada, uma vez que não foram observadas correlações estatisticamente significativas entre as diferentes dimensões da competência emocional, nem entre o total da competência emocional e a idade dos participantes. Este resultado é distinto do que foi observado em investigações anteriores, que indicam que, com o aumento da idade, a competência emocional tende a melhorar. De facto, Bar-On e Parker (2000, cit. in Bar-On, 2002) sugerem que, com o desenvolvimento da

adolescência e da fase adulta, as competências emocionais se aprimoram, refletindo um aumento na capacidade de lidar com emoções e interações sociais. No entanto, outros estudos sugerem uma abordagem diferente: Ferrándiz et al. (2012) e Tanganho (2015) identificaram um decréscimo na percepção das competências emocionais e sociais à medida que os indivíduos avançam na adolescência. Estes resultados apontam para a possibilidade de uma diminuição nas capacidades de regulação e expressão emocional durante esta fase do desenvolvimento, possivelmente em virtude dos desafios próprios da adolescência, como mudanças hormonais, conflitos identitários e pressões sociais. Neste contexto, pode-se inferir que a relação entre idade e competência emocional na adolescência não é linear, podendo ser mediada por uma série de fatores contextuais e individuais. A adolescência é uma fase de intensas transformações, e a competência emocional pode não aumentar de forma uniforme com a idade, sendo influenciada por variáveis como o contexto familiar, escolar, e as experiências emocionais específicas vividas pelos adolescentes. Assim, o desenvolvimento da competência emocional pode seguir trajetórias distintas ao longo da adolescência, o que justifica a ausência de uma correlação clara e direta com a idade nesta amostra. Este ponto sugere que futuras investigações devem considerar as nuances e as variáveis que possam influenciar a evolução da competência emocional na adolescência, permitindo uma compreensão mais aprofundada e contextualizada deste fenómeno.

Foi também analisada a relação entre a competência emocional e o número de horas passadas na internet, sendo que se esperava encontrar diferenças significativas (H5). No entanto, esta hipótese não foi confirmada, uma vez que não se registaram diferenças estatisticamente significativas nas dimensões e na competência emocional global, tendo em conta o número de horas que os adolescentes passam online por dia. Este resultado não corrobora as evidências de estudos anteriores, que sugerem que uma

utilização excessiva da *internet* está associada a uma menor competência emocional (Engelberg & Sjöberg, 2004; Kun & Demetrovics, 2010).

É relevante notar que, na amostra do presente estudo, a maioria dos adolescentes relatou utilizar a *internet* entre duas a três horas por dia, o que pode ser considerado um tempo moderado. Deste modo, é possível que a relação entre o tempo de utilização da *internet* e a competência emocional não seja linear ou simples, uma vez que o impacto da *internet* na competência emocional pode depender não apenas da quantidade de tempo despendido online, mas também das atividades específicas que os adolescentes realizam na rede. Como apontado por Reinecke et al. (2017), o efeito da *internet* na competência emocional pode variar significativamente conforme o tipo de uso, com interações sociais online ou uso para fins educativos podendo ter efeitos diferentes da utilização voltada para o entretenimento ou atividades mais solitárias. Esta hipótese sugere que futuras investigações poderiam focar-se na análise das diferentes finalidades de utilização da *internet*, de forma a compreender melhor como estas impactam as competências emocionais dos adolescentes.

Esperava-se também que as atividades mais realizadas *online* diferissem de acordo com o sexo, e esta hipótese foi confirmada (H6). Os resultados mostraram que, de forma significativa, um número maior de participantes do sexo feminino utiliza as redes sociais e o *streaming* de vídeo, em comparação com os adolescentes do sexo masculino. Por outro lado, os rapazes demonstraram um maior interesse por jogos *online*. Estes resultados estão em consonância com os encontrados por Dufour et al. (2016), que também reportaram diferenças de gênero nas preferências e nos tipos de atividades realizadas *online*, com as raparigas a tendem a utilizar mais as redes sociais e os rapazes a se dedicarem mais a jogos digitais. Estes resultados podem sugerir que o sexo pode desempenhar um papel importante na forma como os adolescentes se

relacionam com a *internet*, com diferentes interesses e padrões de uso emergindo entre rapazes e raparigas. A natureza das atividades *online* escolhidas pode refletir as preferências pessoais, bem como os contextos sociais e culturais em que os adolescentes estão inseridos, uma área que poderia ser explorada mais profundamente em futuros estudos.

De seguida, foram analisadas as diferenças na competência emocional em função do sexo, com a expectativa de que as adolescentes do sexo feminino apresentassem níveis mais elevados de competência emocional em comparação com os rapazes (H7). No entanto, esta hipótese não foi confirmada, uma vez que, embora tenham sido observadas diferenças entre os sexos, estas apenas ocorreram na dimensão de *Expressão emocional*, onde os adolescentes do sexo masculino obtiveram pontuações superiores. Este resultado contrasta com algumas evidências da literatura, que sugerem que as mulheres tendem a apresentar maior competência emocional e inteligência emocional do que os homens (Extremera et al., 2006; Schoeps et al., 2019). No entanto, os resultados de Lima Faria e Santos (2005) apontam para uma realidade diferente: numa amostra de adolescentes entre os 15 e 16 anos, observaram que, embora as raparigas apresentassem melhor desempenho na dimensão de *Perceção emocional*, não demonstraram uma capacidade superior para expressar emoções, o que pode explicar parcialmente as discrepâncias observadas neste estudo. Este facto sugere que as diferenças de género na competência emocional podem ser mais complexas do que simplesmente uma superioridade das mulheres em todas as dimensões, e que variáveis contextuais, como a socialização de género, podem influenciar os padrões de competência emocional de forma diferente em cada grupo.

Ainda em relação às hipóteses formuladas, era esperado que houvesse diferenças na utilização problemática da *internet* com base no nível socioeconómico (H8). No

entanto, esta hipótese não foi confirmada, uma vez que não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os diferentes grupos socioeconômicos. Este resultado diverge dos resultados de outros estudos, que indicam que adolescentes de nível socioeconômico mais baixo tendem a fazer um uso mais problemático da *internet* (Chiu, 2009; Hur, 2006; Shek & Yu, 2016). Uma possível explicação para este resultado reside na composição da amostra do presente estudo, na qual a grande maioria das famílias participantes apresenta um nível socioeconômico médio-alto, com uma proporção reduzida de famílias de nível socioeconômico mais baixo. Assim, a ausência de uma variação mais significativa nos níveis socioeconômicos pode ter atenuado a possibilidade de encontrar uma relação clara entre a situação socioeconômica e o uso problemático da *internet*. Adicionalmente, a acessibilidade a tecnologias e o controle parental podem ter desempenhado um papel importante na moderação desse uso problemático, independentemente do nível socioeconômico.

Por fim, foram também analisadas as diferenças na competência emocional em função do nível socioeconômico (H9). Esta hipótese foi confirmada, uma vez que os resultados mostraram que os adolescentes que reportaram um nível socioeconômico mais elevado apresentaram uma maior *Expressão emocional* e melhor competência emocional global, em comparação com os adolescentes que relataram um nível socioeconômico médio, sendo isto consistente com os resultados de estudos anteriores, que sugerem que indivíduos com um nível socioeconômico mais elevado tendem a exibir melhor desempenho em tarefas relacionadas com a competência emocional, como a capacidade de perceber e julgar emoções (Deveney et al., 2018; Hall et al., 2015; Kraus & Keltner, 2009). A relação entre o nível socioeconômico e a competência emocional pode ser explicada pelo acesso a recursos educativos e familiares que favorecem o desenvolvimento das habilidades emocionais, bem como por uma maior

estabilidade emocional proporcionada por condições de vida mais favorecidas. Além disso, adolescentes de famílias com um nível socioeconómico mais elevado podem ter mais oportunidades de participar em atividades que promovem o desenvolvimento da competência emocional, como programas extracurriculares, terapias ou ambientes familiares mais estáveis. Estes resultados ressaltam, assim, a importância de considerar o contexto socioeconómico ao estudar o desenvolvimento das competências emocionais, uma vez que este pode atuar como um fator de mediação importante nas trajetórias de desenvolvimento emocional dos adolescentes.

Em relação às questões de investigação, foi, em primeiro lugar, analisada a variação entre a idade e o número de horas passadas na *internet* (Q1). Os resultados indicaram que uma idade superior estava associada a mais horas diárias passadas *online*. Este resultado sugere que, à medida que a adolescência avança, pode ocorrer um alargamento da rede de contactos sociais, o que poderia resultar num aumento no uso das redes sociais (Campos, 2022). Além disso, o avanço na escolaridade pode estar relacionado com maiores exigências académicas, como a realização de pesquisas *online*, o que também contribuiria para um aumento do tempo despendido na *internet*. Este fenómeno é consistente com a ideia de que, à medida que os adolescentes entram em fases mais avançadas da escolaridade, a *internet* torna-se uma ferramenta mais presente e necessária nas suas atividades diárias. Seria, portanto, interessante aprofundar a investigação desta relação em estudos futuros, explorando de forma mais detalhada como fatores como o contexto escolar, as atividades *online* e as dinâmicas sociais influenciam o tempo que os adolescentes passam na *internet*.

Foi também analisada a relação entre a competência emocional e as atividades mais realizadas online (Q2), e os resultados não indicaram uma associação estatisticamente significativa entre estas variáveis. Este resultado sugere que, apesar da

crecente utilização da *internet* para diferentes fins, como redes sociais, jogos ou *streaming* de vídeo, o tipo de atividade *online* realizado pelos adolescentes não parece estar diretamente relacionado com o seu nível de competência emocional. É possível que outras variáveis, como as características individuais, o contexto social ou as interações *offline*, desempenhem um papel mais relevante no desenvolvimento da competência emocional do que as atividades online em si.

De seguida, foi analisada a variação entre o número de elementos do agregado familiar e a utilização problemática da *internet* (Q3), sendo que não foi encontrada uma correlação estatisticamente significativa entre estas variáveis. Este resultado sugere que, no contexto da amostra estudada, o tamanho do agregado familiar não parece estar diretamente relacionado com o uso problemático da *internet*. No entanto, estudos anteriores sugerem que fatores familiares, como o ambiente familiar e a estrutura familiar, podem influenciar a utilização problemática da *internet*. Por exemplo, Shek e Yu (2012) e Xu et al. (2014) apontam que crescer em famílias separadas pode constituir um fator de risco para o uso excessivo da *internet* na adolescência, possivelmente devido a questões emocionais e sociais associadas a esses contextos. No entanto, outros factores, como a qualidade das relações familiares, o apoio emocional disponível e o envolvimento parental, podem moderar esses efeitos. A falta de uma correlação significativa neste estudo pode estar relacionada com a particularidade da amostra, que pode não ter revelado uma variação suficiente no tamanho ou tipo de agregado familiar para observar tal efeito. Isto sublinha, assim, a necessidade de explorar de forma mais aprofundada o impacto de variáveis familiares na utilização problemática da *internet*, considerando tanto o número de membros do agregado familiar como a dinâmica relacional dentro da família.

Da mesma forma, foi examinada a variação entre o número de elementos do agregado familiar e a competência emocional (Q4), não tendo sido também encontrada uma relação estatisticamente significativa entre estas variáveis. Este resultado sugere que o tamanho do agregado familiar não parece ter um impacto direto na competência emocional dos adolescentes da amostra. É relevante destacar que, no presente estudo, o número mínimo de elementos do agregado familiar foi de três, o que implica que nenhuma das famílias participantes era separada. Este facto pode ajudar a explicar a ausência de uma correlação significativa, uma vez que as dinâmicas familiares em contextos de famílias mais pequenas ou com estruturas familiares diferentes (como famílias monoparentais) podem ter um impacto mais notável no desenvolvimento da competência emocional. Assim, a falta de variação nas estruturas familiares da amostra pode ter limitado a possibilidade de identificar relações entre o número de elementos do agregado familiar e as competências emocionais. Seria interessante, em investigações futuras, explorar de forma mais detalhada o papel da estrutura familiar na formação das competências emocionais, considerando diferentes tipos de configuração familiar e o apoio emocional que estes contextos podem oferecer.

Conclusão

A presente investigação abordou a relação entre a utilização problemática da *internet* e a competência emocional nos adolescentes, com o objetivo de explorar como as variáveis sociodemográficas influenciam essas dinâmicas. Os resultados obtidos reforçam a importância da competência emocional no desenvolvimento dos adolescentes e evidenciam a interação complexa entre o comportamento *online* e as competências emocionais. A análise realizada reflete não só as dinâmicas atuais, mas também oferece um quadro útil para futuras intervenções e investigações sobre o tema.

Neste sentido, o presente estudo contribui de forma significativa para a compreensão das implicações da utilização problemática da *internet* no desenvolvimento da competência emocional dos adolescentes. Em particular, verificou-se que uma maior utilização da *internet* está associada a uma diminuição da competência emocional, refletindo uma redução na capacidade de lidar com emoções, assim como na sua expressão e percepção. Estes resultados corroboram teorias contemporâneas que apontam as repercussões do isolamento social e da substituição das interações presenciais por interações virtuais. Tais resultados são um alerta crucial sobre o impacto das tecnologias digitais nas competências socioemocionais dos jovens.

Adicionalmente, os resultados indicam que fatores socioeconómicos, como o nível socioeconómico das famílias, podem mediar o desenvolvimento da competência emocional dos adolescentes, sugerindo que contextos de maior estabilidade e recursos tendem a favorecer melhores desempenhos nas tarefas emocionais. Neste prisma, é essencial refletirmos e desenvolvermos políticas públicas e programas educacionais que promovam o desenvolvimento emocional de forma equitativa, especialmente em contextos mais vulneráveis.

Apesar da sua relevância, este estudo apresenta algumas limitações que devem ser reconhecidas para uma compreensão mais aprofundada dos fenómenos investigados. Primeiramente, a amostra foi predominantemente composta por adolescentes de nível socioeconómico médio-alto, o que pode ter limitado a generalização dos resultados para populações de classes sociais mais baixas. A escassez de participantes de nível socioeconómico mais baixo, devido à dificuldade de categorização, impede uma análise mais detalhada da interação entre classe social e utilização problemática da *internet*.

Outro fator limitante é o desenho metodológico, que se baseou apenas numa amostra de adolescentes de uma faixa etária restrita, sem considerar variáveis

contextuais mais amplas, como o ambiente familiar ou escolar. A utilização de questionários no final do semestre, em turmas com horários e disposições espaciais variadas, pode ter influenciado a atenção e o desempenho dos participantes, o que deve ser considerado ao interpretar os resultados.

Adicionalmente, a escassez de literatura específica sobre a competência emocional dos adolescentes, especialmente no contexto contemporâneo dominado pelas tecnologias digitais, representa uma limitação importante. Embora seja uma área de grande pertinência, carece de mais estudos aprofundados e de um debate mais amplo sobre as nuances que envolvem o desenvolvimento emocional nesta fase da vida. Tendo em conta o exposto até aqui, considera-se fundamental que futuras investigações continuem a explorar as múltiplas dimensões do impacto das tecnologias digitais no desenvolvimento emocional dos adolescentes, com particular atenção para as diversas formas de utilização da internet (redes sociais, jogos, comunicação). O estudo das motivações por trás do uso problemático da *internet* — seja como uma estratégia de *coping* ou uma tentativa de evasão emocional — poderá fornecer *insights* mais claros sobre os mecanismos subjacentes a este fenómeno.

Outro caminho importante é a consideração de amostras mais diversificadas, tanto no que respeita ao nível socioeconómico como a características familiares, para compreender melhor os fatores de risco e proteção que influenciam a utilização problemática da *internet* e as competências emocionais. Além disso, uma abordagem longitudinal permitiria observar como essas variáveis interagem ao longo do tempo, durante o processo de desenvolvimento dos adolescentes.

Ademais, a inclusão de metodologias qualitativas também se apresenta como uma recomendação valiosa para estudos futuros, pois permitirá captar as perceções subjetivas dos adolescentes sobre o seu uso da *internet* e as suas competências

emocionais. A exploração de contextos específicos, como o papel da família e da escola, será fundamental para entender os fatores contextuais que moldam esses processos.

Em suma, este estudo sublinha a importância de compreendermos as complexas interações entre o uso da *internet* e a competência emocional na adolescência. Com o aumento da presença das tecnologias digitais na vida quotidiana dos jovens, é fundamental refletirmos sobre como estas ferramentas estão a moldar o seu desenvolvimento emocional. Por este motivo, o trabalho aqui explanado contribui para o entendimento do impacto da *internet* e abre caminho para futuras investigações que poderão fornecer uma compreensão mais aprofundada, informando estratégias de intervenção adequadas que promovam o bem-estar emocional dos adolescentes. O investimento em políticas educativas que integrem competências emocionais e digitais será crucial para o desenvolvimento saudável das próximas gerações.

Referências Bibliográficas:

- Almeida, L. S., & Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação* (5ª Edição). Psiquilíbrios.
- Acácio, M. L. F. (2021). *Relação entre o uso problemático da internet, sintomas psicopatológicos e autoestima em jovens adultos* [Tese de mestrado, Universidade de Évora]. Repositório Digital de Publicações Científicas. <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/29293>
- Alegria, A. S. P. (2019). *Relação entre a utilização de redes sociais e a literacia em saúde mental positiva de jovens: Um estudo exploratório sobre o Instagram* [Dissertação de mestrado, Universidade Católica Portuguesa]. Veritati - Repositório Institucional da Universidade Católica Portuguesa. <http://hdl.handle.net/10400.14/29943>
- Almeida, A. N. D., Alves, N. D. A., & Delicado, A. (2011). As crianças e a internet em Portugal: perfis de uso. *Sociologia, Problemas e Práticas*, (65), 9-30. <http://journals.openedition.org/spp/74>
- Alzina, R. B., & Escoda, N. P. (2007). Las Competencias Emocionales. *Educación XXI*, (10), 61–82. <http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Amante, Lúcia, Cristovão, Maria Do Rosário, Oliveira, Paula, & Mendes, Sandra. (2014). Jovens e processos de construção de identidade na rede: O caso do Facebook. *Educação, Formação e Tecnologias*, 7(2), 26-38. <https://doi.org/10.1646-933X-v7n2201407120003>
- Aragão, R. C., de Oliveira, V. L. M., & Junior, R. C. G. (2017). Emoções no desenvolvimento de habilidades orais com tecnologias digitais. *Calidoscópio*, 15(3), 557-566. <https://doi.org/10.4013/cld.2017.153.14>

- Baranowski, T., Buday, R., Thompson, D. I., & Baranowski, J. (2008). Playing for real: video games and stories for health-related behavior change. *American journal of preventive medicine, 34*(1), 74-82. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2007.09.027>
- Bar-On, R. (1997). *BarOn emotional quotient inventory*. Multi-health systems.
- Bayer, J., Ellison, N., Schoenebeck, S., Brady, E., & Falk, E. B. (2016). Facebook in context: Measuring emotional responses across time and space. *New Media & Society, 20*, 1047–1067. <https://doi.org/10.1177/1461444816681522>
- Bell, V., Bishop, D. V., & Przybylski, A. K. (2015). The debate over digital technology and young people. *British Medical Journal, 351*.
<https://doi.org/10.1136/bmj.h306>
- Benzies, K., & Mychasiuk, R. (2009). Fostering family resiliency: A review of the key protective factors. *Child & Family Social Work, 14*(1), 103-114.
<https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2008.00586.x>
- Berger, J. (2011). Arousal increases social transmission of information. *Psychological Science, 22*, 891–893. <https://doi.org/10.1177/095679761141329>
- Bezinović, P., Roviš, D., Rončević, N., & Bilajac, L. (2015). Patterns of internet use and mental health of high school students in Istria County Croatia: cross-sectional study. *Croatian medical journal, 56*(3), 297-305.
<https://doi.org/10.3325/cmj.2015.56.297>
- Blease, C. R. (2015). Too many ‘friends,’ too few ‘likes’? Evolutionary psychology and ‘Facebook depression’. *Review of General Psychology, 19*(1), 1-13.
<https://doi.org/10.1037/gpr0000030>
- Boyd, D. M., & Ellison, N. B. (2007). Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of computer-mediated Communication, 13*(1), 210-230.
<https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x>

- Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 88–103. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00334.x>
- Burke, A., Marsh, J. (2013). *Children's Virtual Play Worlds. Culture, Learning, and Participation*. Peter Lang Verlag.
- Byrne, J., Kardefelt-Winther, D., Livingstone, S., & Stoilova, M. (2016). *Global kids online: research synthesis 2015-2016*. <https://resourcecentre.savethechildren.net/document/global-kids-online-research-synthesis-2015-2016/>
- Câmara, H. V., Pereira, M. L. S., do Couto, G. B. F., Dias, A. K., Markus, G. W. S., Lourenço, L. K., & Pereira, R. A. (2020). Principais prejuízos biopsicossociais no uso abusivo da tecnologia na infância: percepções dos pais/Main biopsychosocial damages in abusive use of child technology: parental perceptions. *Revista de Psicologia*, 14(51), 366-379. <https://doi.org/10.14295/idonline.v14i51.2588>
- Campos, B. M. A. (2021). *Os efeitos negativos das redes sociais na adolescência* [Dissertação de mestrado, Universidade da Beira Interior]. uBibliorum. <http://hdl.handle.net/10400.6/11317>
- Carmeli, A., Yitzhak-Halevy, M., & Weisberg, J. (2009). The relationship between emotional intelligence and psychological wellbeing. *Journal of Managerial Psychology*, 24(1), 66–78. <https://doi.org/10.3390/ijerph17051605>
- Castanheira, L. I. C. (2018). *Relação entre personalidade e dimensões psicológicas positivas (afetos, autocompaixão, mindfulness e esperança)* [Dissertação de

- mestrado, Instituto Superior de Ciências da Saúde Egas Moniz]. Repositório Institucional ISMT. <http://repositorio.ismt.pt/jspui/handle/123456789/946>
- Caplan, S. E. (2010). Theory and measurement of generalized problematic Internet use: A two-step approach. *Computers in Human Behavior, 26*, 1089-1097. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.03.012>
- Cheng, C., & Li, A. Y. L. (2014). Internet addiction prevalence and quality of (real) life: a meta-analysis of 31 nations across seven world regions. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking, 17*(12), 755–760. <https://doi.org/10.1089/cyber.2014.0317>
- Cheung, H. Y., Teo, T., & Hue, M.-T. (2017). Modeling the relationships among emotional intelligence, sensation-seeking and risk-taking attitudes of university students in Hong Kong. *Journal of Risk Research, 20*(5), 569–589.
- Chiu, S., Huang, D., & Center, T. E. (2009). Study on relationship of parent's education model, secondary school student's internet use and addiction in Taiwan. In *2nd International Multi--Conference on Engineering and Technological Innovation*. <https://www.iiis.org/cds2009/cd2009sci/IMSCI2009/PapersPdf/H123ES.pdf>
- Chong, W. H., Chye, S., Huan, V. S., & Ang, R. P. (2014). Generalized problematic Internet use and regulation of social emotional competence: The mediating role of maladaptive cognitions arising from academic expectation stress on adolescents. *Computers in Human Behavior, 38*, 151-158. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.05.023>
- Cohen, R., Newton-John, T., & Slater, A. (2017). The relationship between Facebook and Instagram appearance-focused activities and body image concerns in young women. *Body image, 23*, 183-187. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2017.10.002>

- Cole, H., & Griffiths, M. D. (2007). Social interactions in massively multiplayer online role-playing gamers. *Cyberpsychology & behavior, 10*(4), 575-583.
<https://doi.org/10.1089/cpb.2007.998>
- Costa, T., & Badaró, A. (2022). Impacto do uso de tecnologia no desenvolvimento infantil: uma revisão de literatura. *Cadernos de Psicologia, 3*(5).
- Dalbudak, E., Evren, C., Aldemir, S., Coskun, K. S., Ugurlu, H., & Yildirim, F. G. (2013). Relationship of internet addiction severity with depression, anxiety, and alexithymia, temperament and character in university students. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking, 16*(4), 272–278.
<https://doi.org/10.1089/cyber.2012.0390>
- Davis, S. K., & Humphrey, N. (2012a). Emotional intelligence as a moderator of stressor - mental health relations in adolescence: evidence for specificity. *Personality and Individual Differences, 52*(1), 100–105.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.09.006>
- Davis, S. K., & Humphrey, N. (2012b). The influence of emotional intelligence (EI) on coping and mental health in adolescence: divergent roles for trait and ability EI. *Journal of Adolescence, 35*(5), 1369–1379.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.05.007>
- Deveney, C. M., Chen, S. H., Wilmer, J. B., Zhao, V., Schmidt, H. B., & Germine, L. (2018). How generalizable is the inverse relationship between social class and emotion perception?. *PloS one, 13*(10).
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0205949>
- De Paiva, N. M. N., & Costa, J. (2015). A influência da tecnologia na infância: desenvolvimento ou ameaça. *Psicologia, 1*, 1-13.

- Dietze, P., & Knowles, E. D. (2016). Social class and the motivational relevance of other human beings: Evidence from visual attention. *Psychological Science*, 27(11), 1517-1527. <https://doi.org/10.1177/0956797616667721>
- Dong, G., Lu, Q., Zhou, H., & Zhao, X. (2011). Precursor or sequela: pathological disorders in people with internet addiction disorder. *PLoS One*, 6(2), 1–5. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0014703>.
- Dufour, M., Brunelle, N., Tremblay, J., Leclerc, D., Cousineau, M. M., Khazaal, Y., & Berbiche, D. (2016). Gender difference in internet use and internet problems among Quebec high school students. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 61(10), 663-668. <https://doi.org/10.1177/0706743716640755>
- Dworak, M., Schierl, T., Bruns, T., & Strüder, H. K. (2007). Impact of singular excessive computer game and television exposure on sleep patterns and memory performance of school-aged children. *Pediatrics*, 120(5), 978-985. <https://doi.org/10.1542/peds.2007-0476>
- Eisenberg, N., & Fabes, RA (1992). Emoção, regulação e o desenvolvimento da competência social. In MS Clark (Ed.), *Emoção e comportamento social* (pp. 119–150). Sage Publications, Inc.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Murphy, B. C., Guthrie, I. K., Jones, S., Maszk, P. (1997). Contemporaneous and longitudinal prediction of children's social functioning from regulation and emotionality. *Child Development*, 68(4), 642–664.
- Enevold, J. (2012). *Domesticating play, designing everyday life: The practice and performance of family gender, and gaming*. In *Proceedings of Nordic DiGRA 2012 Conference*. Digital Games Research Association. <https://dl.digra.org/index.php/dl/article/view/619>

- Engelberg, E., & Sjöberg, L. (2004). Internet use, social skills, and adjustment. *Cyberpsychology & behavior: the impact of the Internet, multimedia and virtual reality on behavior and society*, 7(1), 41–47.
<https://doi.org/10.1089/109493104322820101>
- Ellison, N. B. (2007). Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), 210-230.
<https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x>
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., & Salovey, P. (2006). Spanish version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Version 2.0: reliabilities, age and gender differences. *Psicothema*, 18, 42-48.
- Ferrándiz, C., Hernández, D., Bermejo, R., Ferrando, M., & Sáinz, M. (2012). La inteligencia emocional y social en la niñez y adolescencia: validación castellana de un instrumento para su medida. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 309-338.
<https://doi.org/10.1387/Rev.Psicodidact.4496>
- Fife-Schaw, C. (2006). Levels of Measurement. In G. M. Breakwell, S. Hammond, C. Fife-Schaw, & J. A. Smith (Eds), *Research Methods in Psychology* (3.^a Ed.). Sage
- Fire, M., Goldschmidt, R., & Elovici, Y. (2014). Online social networks: threats and solutions. *IEEE Communications Surveys & Tutorials*, 16(4), 2019-2036.
<http://dx.doi.org/10.1109/COMST.2014.2321628>
- Freire, T., & Soares, I. (2000). A intervenção na adolescência através do lazer e a promoção do desenvolvimento positivo. *Psicologia, Educação e Cultura*, 4(2), 329-343.
- Fagundes, D. A. (2007). *Brincar no cotidiano da criança: Cultura e socialização* (2^a ed.). Editora Vozes.

- Fortin, M. F., Côté, J., & Fillion, F. (2009). *Fundamentos e Etapas do Processo de investigação*. Lusodidacta.
- George, M. J., & Odgers, C. L. (2015). Seven fears and the science of how mobile technologies may be influencing adolescents in the digital age. *Perspectives on psychological science, 10*(6), 832-851.
<https://doi.org/10.1177/1745691615596788>
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Bantam Books, Inc.
- Gonçalves, J. P., & Mathias, E. L. U. (2017). As tecnologias como agentes de mudança nas concepções de infância: desenvolvimento ou risco para as crianças?. *Horizontes, 35*(3), 162-174.
<https://doi.org/10.24933/horizontes.v35i3.485>
- Graber, J. A. y Sontag, L. M. (2009). *Internalizing problems during adolescence*. Wiley.
- Granic, I., Lobel, A., & Engels, R. C. (2014). The benefits of playing video games. *American psychologist, 69*(1), 66. <https://doi.org/10.1037/a003485>
- Harman, J. P., Hansen, C. E., Cochran, M. E., & Lindsey, C. R. (2005). Liar, liar: Internet faking but not frequency of use affects social skills, self-esteem, social anxiety, and aggression. *CyberPsychology & Behavior, 8*(1), 1-6.
<https://doi.org/10.1089/cpb.2005.8.1>
- Hall, J. A., Schmid Mast, M., & Latu, I. M. (2015). The vertical dimension of social relations and accurate interpersonal perception: A meta-analysis. *Journal of Nonverbal Behavior, 39*, 131-163. <https://doi.org/10.1007/s10919-014-0205-1>
- Hill, A. L., Degnan, K. A., Calkins, S. D., & Keane, S. P. (2006). Profiles of externalizing behavior problems for boys and girls across preschool: The roles of

- emotion regulation and inattention. *Developmental Psychology*, 42(5), 913. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.5.913>
- Horwitz, A. V. (2007). Distinguishing distress from disorder as psychological outcomes of stressful social arrangements. *Health*, 11(3), 273–289. <https://doi.org/10.1177/1363459307077541>
- Huang, C. (2010). Internet use and psychological well-being: A meta-analysis. *Cyberpsychology, behavior, and social networking*, 13(3), 241-249. <https://doi.org/10.1089/cyber.2009.0217>
- Hur, M. H. (2006). Demographic, habitual, and socioeconomic determinants of Internet addiction disorder: an empirical study of Korean teenagers. *Cyberpsychology & behavior*, 9(5), 514-525. <https://doi.org/10.1089/cpb.2006.9.514>
- Hussain, Z., & Griffiths, M. D. (2009). The attitudes, feelings, and experiences of online gamers: A qualitative analysis. *Cyberpsychology & behavior*, 12(6), 747-753. <https://doi.org/10.1089/cpb.2009.0059>
- Ikeda, K., & Nakamura, K. (2014). Association between mobile phone use and depressed mood in Japanese adolescents: a cross-sectional study. *Environmental Health and Preventive Medicine*, 19(3), 187-193. <https://doi.org/10.1007/s12199-013-0373-3>
- Joyce, E., & Kraut, R. (2006). Predicting continued participation in newsgroups. *Journal of Computer-mediated Communication*, 11, 723–747. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2006.00033.x>
- Kaakinen, M., Räsänen, P., Näsi, M., Minkkinen, J., Keipi, T., & Oksanen, A. (2018). Social capital and online hate production: A four country survey. *Crime, Law and Social Change*, 69, 25–39. <https://doi.org/10.1007/s10611-017-9764-5>

- Kardefelt-Winther, D. (2017). *How does the time children spend using digital technology impact their mental well-being, social relationships and physical activity?: an evidence-focused literature review*.
<https://www.unicef.org/innocenti/media/8181/file/UNICEF-Innocenti-Time-Using-Digital-Tech-Impact-on-Wellbeing-2017.pdf>
- Kim, J. H., & Haridakis, P. M. (2009). The role of internet user characteristics and motives in explaining three dimensions of internet addiction. *Journal of Computer-mediated Communication, 14*, 988–1015.
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1083-6101.2009.01478.x>
- Kim, J. H., Lau, C. H., Cheuk, K. K., Kan, P., Hui, H. L., & Griffiths, S. M. (2010). Brief report: predictors of heavy Internet use and associations with health-promoting and health risk behaviors among Hong Kong university students. *Journal of adolescence, 33*(1), 215-220.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.03.012>
- Kim, K., Ryu, E., Chon, M. Y., Yeun, E. J., Choi, S. Y., Seo, J. S., & Nam, B. W. (2006). Internet addiction in Korean adolescents and its relation to depression and suicidal ideation: a questionnaire survey. *International Journal of Nursing Studies, 43*(2), 185–192. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2005.02.005>
- Kraus, M. W., & Keltner, D. (2009). Signs of socioeconomic status: A thin-slicing approach. *Psychological science, 20*(1), 99-106. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2008.02251.x>
- Kun, B., & Demetrovics, Z. (2010). Emotional intelligence and addictions: a systematic review. *Substance Use & Misuse, 45*(7–8), 1131–1160.
<https://doi.org/10.3109/10826080903567855>

- Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American psychologist*, 55(1), 170-183. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.55.1.170>
- Lee, E., Lee, J. A., Moon, J. H., & Sung, Y. (2015). Pictures Speak Louder than Words: Motivations for Using Instagram. *Cyberpsychology, behavior and social networking*, 18(9), 552–556. <https://doi.org/10.1089/cyber.2015.0157>
- Lima Santos, N., & Faria, L. (2005). Inteligência emocional: Adaptação do “Emotional Skills and Competence Questionnaire” (ESCQ) ao contexto português. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*, 2, 275-289.
<https://core.ac.uk/download/pdf/61006789.pdf>
- Lin, S. S., & Tsai, C. C. (2002). Sensation seeking and internet dependence of Taiwanese high school adolescents. *Computers in human behavior*, 18(4), 411-426. [https://doi.org/10.1016/S0747-5632\(01\)00056-5](https://doi.org/10.1016/S0747-5632(01)00056-5)
- Livingstone, S. (2016). A framework for researching Global Kids Online: understanding children’s well-being and rights in the digital age.
- Livingstone, S., & Haddon, L. (2009). *Risks and safety on the internet: The perspective of European children*. LSE Research Online.
<https://eprints.lse.ac.uk/33731/1/Risks%20and%20safety%20on%20the%20internet%28lsero%29.pdf>
- Lowood, Henry. (2008). “Found Technology: Players as Innovators in the Making of Machinima.” *Digital Youth, Innovation, and the Unexpected*, 165–196.
<https://doi.org/10.1162/dmal.9780262633598.165>
- Martins, A., Ramalho, N., & Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 49, 554–564. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.05.029>

- Martins, C. (2011). *Manual de Análise de dados quantitativos com recurso ao IBM SPSS: Saber decidir, fazer, interpretar e redigir*. Psiquilíbrios Edições.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). Basic Books.
- Mendonça, S. H. V. (2016). *A influência dos estilos parentais na utilização da Internet por crianças e adolescentes* [Dissertação de mestrado, Iscte - Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório do Iscte. <http://hdl.handle.net/10071/13471>
- Milani, L., Osualdella, D., & Di Blasio, P. (2009). Quality of interpersonal relationships and problematic Internet use in adolescence. *Cyberpsychology & behavior: the impact of the Internet, multimedia and virtual reality on behavior and society*, 12(6), 681–684. <https://doi.org/10.1089/cpb.2009.0071>
- Yellowlees, P. M., & Marks, S. (2007). Problematic Internet use or Internet addiction?. *Computers in human behavior*, 23(3), 1447-1453. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2005.05.004>
- Mirowsky, J., & Ross, C. (2002). Measurement for a human science. *Journal of Health and Social Behavior*, 43(2), 152–170.
- 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>
- Nie, N. H., Hillygus, D. S., & Erbring, L. (2002). Internet use, interpersonal relations, and sociability. *The Internet in everyday life*, 215-243. <https://doi.org/10.1002/9780470774298.ch7>

- Nook, E. C., Sasse, S. F., Lambert, H. K., McLaughlin, K. A., & Somerville, L. H. (2018). The nonlinear development of emotion differentiation: granular emotional experience is low in adolescence. *Psychological Science, 29*(8), 1346–1357. <https://doi.org/10.1177/0956797618773357>
- O'Keeffe, G. S., & Clarke-Pearson, K. (2011). The impact of social media on children, adolescents, and families. *Pediatrics, 127*(4), 800-804. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-0054>
- Parker, J. D. A., Taylor, R. N., Eastabrook, J. M., Schell, S. L., & Wood, L. M. (2008). Problem gambling in adolescence: relationships with internet misuse, gaming abuse and emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 45*, 174–180. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.03.018>
- Pereira, M. & Silva, B. (2009). *tecnologia sob o olhar de jovens e famílias: Usos, valores, competências e o fator divisão digital* [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10031/1/A%20Tecnologia%20sob%20o%20olhar%20de%20jovens%20e%20fam%C3%ADias%20%20-%20usos%2C%20valores%2C%20compet%C3%A2ncias%20e%20o%20factor%20divis%C3%A3o%20digital.pdf>
- Pew Research Center. (2016). *Parents, Teens and Digital Monitoring*. Pew Research Center. <https://www.pewresearch.org/internet/2016/01/07/parents-teens-and-digital-monitoring/>
- 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. <https://fabricadesites.fcsh.unl.pt/eukidsonline/wp->

content/uploads/sites/36/2019/03/RELATO%CC%81RIO-FINAL-EU-KIDS-
ONLINE.docx.pdf

- Pontes, H. M., Caplan, S. E., & Griffiths, M. D. (2016). Psychometric validation of the Generalized Problematic Internet Use Scale 2 in a Portuguese sample. *Computers in Human Behavior, 63*, 823–833.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.06.015>
- Ponte, C., Jorge, A., Simões, J. A., & Cardoso, D, S. (2012). *Crianças e Internet em Portugal Acessos, usos, riscos, mediações: Resultados do Inquérito Europeu Eu Kids Online*. MinervaCoimbra
- Pontes, H. M., Griffiths, M. D., & Patrão, I. M. (2014). Internet addiction and loneliness among children and adolescents in the education setting: an empirical pilot study. *Aloma, 32*, 91–99. <https://eprints.bbk.ac.uk/id/eprint/44295/1/44295.pdf>
- Punamäki, R. L., Wallenius, M., Nygård, C. H., Saarni, L., & Rimpelä, A. (2007). Use of information and communication technology (ICT) and perceived health in adolescence: the role of sleeping habits and waking-time tiredness. *Journal of adolescence, 30*(4), 569–585. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2006.07.004>
- Radesky, J. S., & Christakis, D. A. (2016). Increased Screen Time: Implications for Early Childhood Development and Behavior. *Pediatric clinics of North America, 63*(5), 827–839. <https://doi.org/10.1016/j.pcl.2016.06.006>
- Ribeiro, J. L. P. (2010). *Metodologia de Investigação em Psicologia e Saúde* (3ª Edição). Legis Editora.
- Rivers, S. E., Brackett, M. A., Reyes, M. R., Elbertson, N. A., & Salovey, P. (2013). Improving the social and emotional climate of classrooms: a clustered randomized controlled trial testing the RULER Approach. *Prevention science:*

the official journal of the Society for Prevention Research, 14(1), 77–87.

<https://doi.org/10.1007/s11121-012-0305-2>

Rosado, J. D. R. (2006). História do jogo e o game na aprendizagem. *Seminário Jogos ele-trônicos, Educação e Comunicação: Construindo Novas Trilhas*, 2, 1-0.

Royal Society for Public Health. (2017). #StatusOfMind: *The health impact of social media on young people*. Royal Society for Public Health.

<https://www.rsph.org.uk/our-work/campaigns/status-of-mind.html>

Salavera, C., Usan, P., & Jarie, L. (2017). Emotional intelligence and social skills on self-efficacy in secondary education students. Are there gender differences?. *Journal of adolescence*, 60, 39-46.

<https://doi.org/10.1016/j.adolescência.2017.07.009>

Salovey, P., Mayer, J. D., & Caruso, D. (2002). The positive psychology of emotional intelligence. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 159–171). Oxford University Press.

Salovey, P., Stroud, L. R., Woolery, A., & Epel, E. S. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: further explorations using the trait meta-mood scale. *Psychology & Health*, 17(5), 611–627

Schimmenti, A., Passanisi, A., Gervasi, A. M., Manzella, S., & Famà, F. I. (2014).

Insecure attachment attitudes in the onset of problematic Internet use among late adolescents. *Child psychiatry and human development*, 45(5), 588–595.

<https://doi.org/10.1007/s10578-013-0428-0>

Schmalor, A., & Heine, S. J. (2022). Subjective economic inequality decreases emotional intelligence, especially for people of high social class. *Social psychological and personality science*, 13(2), 608-617.

<https://doi.org/10.1177/19485506211024024>

- Schoeps, K., Tamarit, A., Montoya-Castilla, I., & Takšić, V. (2019). Estrutura fatorial e validade do Questionário de Habilidades e Competências Emocionais (ESCQ) em adolescentes espanhóis. *Behavioral Psychology, 27* (2), 275–293.
- Schoeps, K., Tamarit Chuliá, A., & Montoya Castilla, I. (2017). Cuestionario de competencias y habilidades emocionales (ESCQ-21): diferencias por sexo y edad en la adolescencia. *Revista de Investigación en Psicología Social, 1*, p. 5-19.
- Selfhout, M. H., Branje, S. J., Delsing, M., ter Bogt, T. F., & Meeus, W. H. (2009). Different types of Internet use, depression, and social anxiety: The role of perceived friendship quality. *Journal of adolescence, 32*(4), 819-833.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.10.011>
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. Free Press.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist, 55*(1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Shapiro, L. A. S., & Margolin, G. (2014). Growing up wired: Social networking sites and adolescent psychosocial development. *Clinical child and family psychology review, 17*(1), 1- 18. <https://doi.org/10.1007/s10567-013-0135-1>
- Shek, D. T., & Yu, L. (2016). Adolescent Internet Addiction in Hong Kong: Prevalence, Change, and Correlates. *Journal of pediatric and adolescent gynecology, 29*(1 Suppl), S22–S30. <https://doi.org/10.1016/j.jpag.2015.10.005>
- E., & Freire, T. (2014). Programas de mentoria e promoção do desenvolvimento positivo de adolescentes. *Revista Portuguesa de Educação, 27*, 157-176.
<https://dx.doi.org/10.21814/rpe.4302>

Silva, Thayse de Oliveira, & Silva, Lebiã Tamar Gomes. (2017). Os impactos sociais, cognitivos e afetivos sobre a geração de adolescentes conectados às tecnologias digitais. *Revista Psicopedagogia*, 34(103), 87-97.

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862017000100009&lng=pt&tlng=pt.

Simões, J. A., Ponte, C., Ferreira, E., Doretto, J., & Azevedo, C. (2014). *Net Children Go Mobile: Crianças e Meios Digitais Móveis em Portugal: Resultados Nacionais do Projeto Net Children Go Mobile*. CESNOVA.

Sisson, S. B., Broyles, S. T., Baker, B. L., & Katzmarzyk, P. T. (2010). Screen time, physical activity, and overweight in US youth: National Survey of Children's Health 2003. *Journal of Adolescent Health*, 47(3), 309-311.

<https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2010.02.016>

Soeters, K. E., & Van Schaik, K. (2006). Children's experiences on the Internet. *New library world*, 107(1/2), 31-36. <https://doi.org/10.1108/03074800610639012>

Sozio, M. E., Ponte, C., Sampaio, I. V., Senne, F., Ólafsson, K., Alves, S. J., & Garroux, C. (2015). Children and Internet use: A comparative analysis of Brazil and seven European countries. *EU Kids Online*, 1, 1-19.

<https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/5/Children%20and%20Internet%20use.pdf>

Spielberger, C. (2004). *Encyclopedia of applied psychology*. Academic Press.

Subramaniam, M., Chua, B. Y., Abdin, E., Pang, S., Satghare, P., Vaingankar, J. A.,

Verma, S., Ong, S. H., Picco, L., & Chong, S. A. (2016). Prevalence and

Correlates of Internet Gaming Problem among Internet Users: Results from an

Internet Survey. *Annals of the Academy of Medicine, Singapore*, 45(5), 174–183.

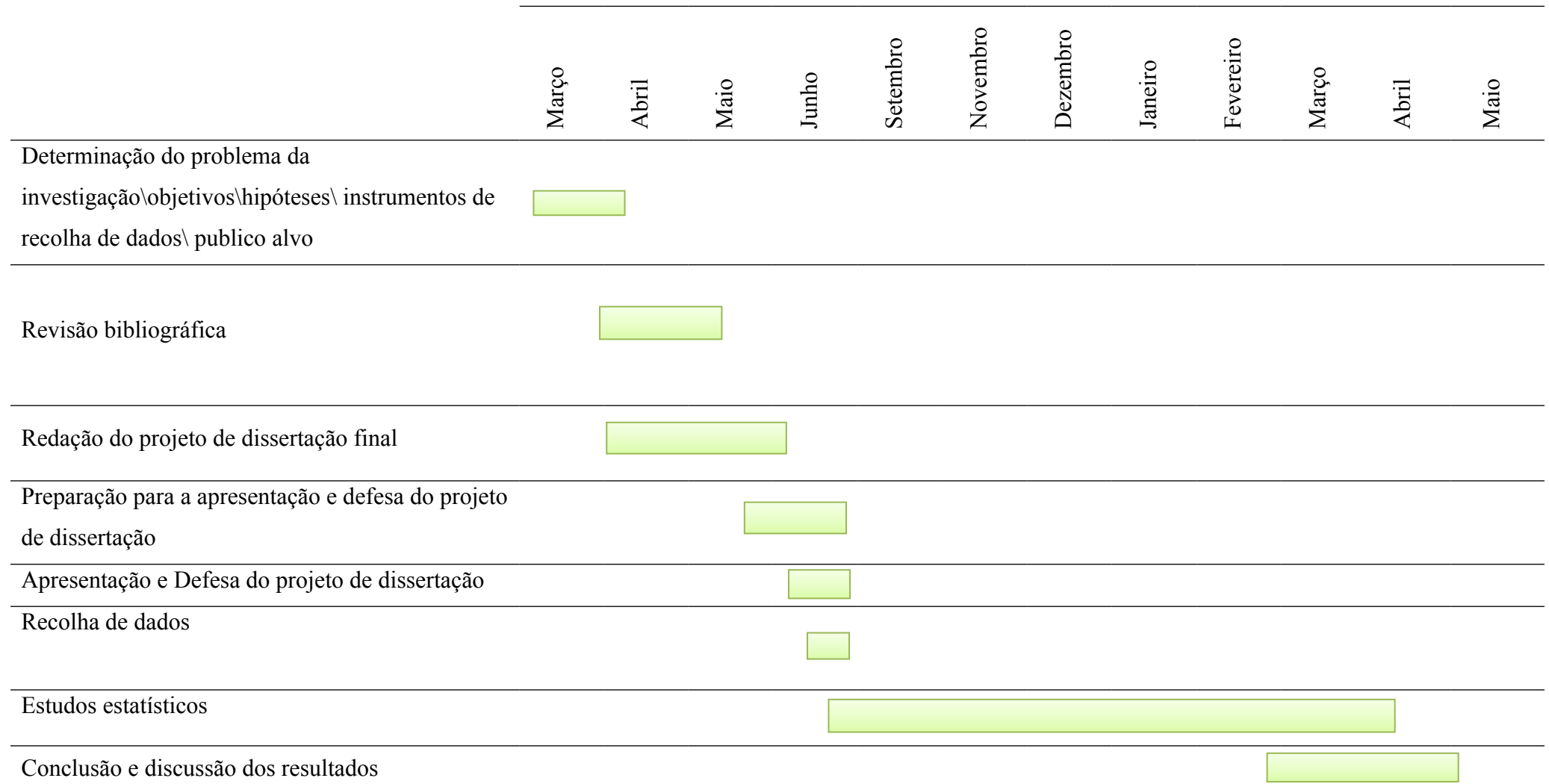
- Tanganho, C. S. M. (2015). *Inteligência emocional, atitudes face à escola e sucesso escolar: Estudo exploratório em alunos do 8º e 9º anos com diferentes percursos formativos* [Dissertação de mestrado, Universidade de Évora]. Repositório Digital de Publicações Científicas.
<https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/15907/1/Intelig%C3%Aancia%20Emocional%2C%20Atitudes%20Face%20%C3%A0%20Escola%20e%20Sucesso%20Escolar%20-%20Estudo%20explorat%C3%B3rio%20em%20alunos%20do%208%C2%BA%20e%209%C2%BA%20anos%20com%20diferentes%20percursos%20formativos.pdf>
- Teixeira, E. R. (2020). Percepção dos pais sobre o brincar digital e o impacto do uso das tecnologias na promoção da saúde das crianças.
<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/1867>
- Tsaousis, I., & Nikolaou, I. (2005). Exploring the relationship of emotional intelligence with physical and psychological health functioning. *Stress and Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 21(2), 77–86. <https://doi.org/10.1002/smi.1042>
- Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2007). Online communication and adolescent well-being: Testing the stimulation versus the displacement hypothesis. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12(4), 1169-1182.
<https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00368.x>
- Valkenburg, P. M., Peter, J., & Schouten, A. P. (2006). Friend networking sites and their relationship to adolescents' well-being and social self-esteem. *Cyberpsychology & behavior : the impact of the Internet, multimedia and virtual reality on behavior and society*, 9(5), 584–590.
<https://doi.org/10.1089/cpb.2006.9.584>

- Vandewater, E. A., Rideout, V. J., Wartella, E. A., Huang, X., Lee, J. H., & Shim, M. S. (2007). Digital childhood: electronic media and technology use among infants, toddlers, and preschoolers. *Pediatrics, 119*(5), 1006-1015.
<https://doi.org/10.1542/peds.2006-1804>
- Willoughby, T. (2008). A short-term longitudinal study of Internet and computer game use by adolescent boys and girls: prevalence, frequency of use, and psychosocial predictors. *Developmental psychology, 44*(1), 195.
<http://dx.doi.org/10.1089/cpd.2009.0071>
- Young, K. S. (1996). Internet Addiction: The Emergence of a New Clinical Disorder. *CyberPsychology & Behavior, 1*, 237-244.
<http://dx.doi.org/10.1089/cpb.1998.1.237>
- Yu, L., & Zhou, X. (2021). Emotional competence as a mediator of the relationship between internet addiction and negative emotion in young adolescents in Hong Kong. *Applied Research in Quality of Life, 16*(6), 2419-2438.
<https://doi.org/10.1007/s11482-021-09912-y>

Anexos

Anexo I

Cronograma



Anexo II- Escala do Uso Generalizado Problemático da *Internet 2* (EUGPI2;

Caplan, 2010; versão portuguesa de Pontes, Caplan & Griffiths, 2016).

Tendo em conta a seguinte escala, avalie em que medida concorda ou discorda com cada uma das seguintes afirmações relativamente ao uso da *Internet* não profissional ou académico. Isto é, apenas considere o uso por lazer, tanto no computador como em qualquer outro tipo de dispositivo com acesso à *Internet*.

Escala de resposta:

1	2	3	4	5	6	7
Discordo totalmente	Discordo	Discordo um pouco	Neutro	Concordo um pouco	Concordo	Concordo totalmente

Escala do Uso Generalizado Problemático da *Internet 2* (EUGPI2; Caplan, 2010; versão portuguesa de Pontes, Caplan & Griffiths, 2016).

Itens

1. Prefiro a interação social *online* em vez da comunicação cara-a-cara.
2. Já usei a *Internet* para falar com outras pessoas quando me senti sozinho(a).
3. Quando não estou *online* por algum tempo, começo logo a pensar em voltar a ligar-me.
4. Tenho dificuldade em controlar a quantidade de tempo que passo *online*.
5. Tenho dificuldade em gerir a minha vida por causa da *Internet*.
6. Sinto-me mais confortável com a interação social *online* do que com a interação cara-a-cara.
7. Já usei a *Internet* para me sentir melhor quando me sentia em baixo.
8. Sentir-me-ia perdido(a) se não pudesse usar a *Internet*.
9. Sinto que é difícil controlar o meu uso da *Internet*.
10. Perdi compromissos ou atividades sociais por causa do meu uso da *Internet*.
11. Prefiro comunicar com as pessoas *online* em vez de cara-a-cara.

12. Já usei a *Internet* para me sentir melhor quando estava chateado(a).

13. Penso obsessivamente em estar *online* quando não estou na *Internet*.

14. Quando não estou na *Internet*, é difícil resistir ao impulso de me ligar.

15. O uso da *Internet* já me criou problemas na vida.

Anexo III- Questionário de Competência Emocional (ESCQ-45; Takšić, 2000; versão portuguesa de Faria & Lima Santos, 2002, 2005; Lima Santos & Faria, 2005)

Por favor, leia cada uma das afirmações que a seguir se apresentam e responda pondo um círculo ou uma cruz na letra que corresponde à sua opinião, usando a escala que se segue.

Escala de resposta:

A	B	C	D	E	F
Nunca	Raramente	Poucas vezes	Algumas vezes	Frequentemente	Sempre

Questionário de Competência Emocional (ESCQ-45; Takšić, 2000;

versão portuguesa de Faria & Lima Santos, 2002, 2005; Lima Santos & Faria, 2005)

Itens

01. Consigo manter-me de bom humor, mesmo que alguma coisa má aconteça.

02. Consigo exprimir os meus sentimentos e emoções em palavras.

03. Quando encontro alguém conhecido, apercebo-me logo da sua disposição.

04. Consigo manter-me de bom humor, mesmo quando os que me rodeiam estão de mau humor.

05. Quando alguma coisa me desagrada, demonstro-o logo.

06. Quando vejo como alguém se sente, geralmente sei o que lhe aconteceu.

07. As experiências desagradáveis ensinam-me o que não devo fazer.

08. Consigo facilmente arranjar maneira de me aproximar das pessoas de quem gosto.

09. Consigo perceber a diferença, se os meus amigos estão tristes ou decepcionados.

10. Quando alguém me elogia, trabalho com maior entusiasmo.

11. Consigo facilmente descrever as emoções que estou a sentir.

12. Consigo facilmente notar as mudanças de humor nos meus amigos.

13. Quando não gosto de uma pessoa, arranjo maneira de lho mostrar.

14. Exprimo bem as minhas emoções.

15. Consigo facilmente fazer feliz um amigo no dia do seu aniversário.

-
16. Quando estou de bom humor, é difícil ficar mal disposto(a).
-
17. Consigo exprimir a forma como me sinto.
-
18. Ao observar uma pessoa junto de outras, sou capaz de descrever bem as suas emoções.
-
19. Quando estou de bom humor, todos os problemas parecem ter solução.
-
20. Consigo descrever o meu estado emocional actual.
-
21. Consigo perceber quando alguém se sente desanimado.
-
22. Quando estou com alguém que me admira, tenho cuidado com a forma como me comporto.
-
23. Posso afirmar que conheço bem o meu estado emocional.
-
24. Consigo descrever os sentimentos de uma pessoa a partir da expressão da sua cara.
-
25. Quando estou feliz e bem humorado(a), estudo e trabalho melhor.
-
26. O meu comportamento reflecte os meus sentimentos mais profundos.
-
27. Consigo detectar a inveja disfarçada nos outros.
-
28. Se eu quiser mesmo, consigo resolver problemas que parecem sem solução.
-
28. Se eu quiser mesmo, consigo resolver problemas que parecem sem solução.
-
29. As pessoas são sempre capazes de descrever o meu estado de humor.
-
30. Percebo quando alguém tenta esconder o seu mau humor.
-
31. Consigo facilmente persuadir um amigo de que não há razões para se preocupar.
-
32. Normalmente sei as razões porque me sinto mal.
-
33. Percebo quando alguém se sente culpado.
-
34. Procuro moderar as emoções desagradáveis e reforçar as positivas.
-
35. Considero fácil manifestar carinho a pessoas do sexo oposto.
-
36. Percebo quando alguém tenta esconder os seus verdadeiros sentimentos.
-
37. Não há nada de mal com o modo como habitualmente me sinto.
-
38. Consigo nomear e descrever a maioria dos meus sentimentos.
-
39. Percebo quando alguém está em baixo.
-
40. Cumpro os meus deveres e obrigações com prontidão, em vez de estar a pensar neles.
-
41. Consigo reconhecer a maioria dos meus sentimentos.
-

42. Percebo quando o comportamento de alguém varia em função do seu humor.

43. Tento manter o bom humor.

44. Sei como surpreender de forma agradável cada um dos meus amigos.

45. No que me diz respeito, é normal sentir o que sinto agora.
