Universidade do Minho
Instituto de Educação

Joana Sofia Castro Araújo Passos

Comportamento Sedentário, Parentalidade e Funções Executivas na Adolescência

dezembro de 2024

Comportamento Sedentário, Parentalidade e Funções Executivas na Adolescência
Joana Sofia Castro Araújo Passos
UMinho | 2024

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Joana Sofia Castro Araújo Passos

Comportamento Sedentário, Parentalidade e Funções Executivas na Adolescência

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Estudos da Criança

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Rute Santos
e do
Professor Doutor Luís Lopes

dezembro de 2024

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositoriUM da Universidade do Minho.



Atribuição-NãoComercial-SemDerivações

CC BY-NC-ND

https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/

AGRADECIMENTOS

No final desta aventura, quero começar por agradecer às minhas companheiras de viagem, as minhas novas amigas de infância, Catarina Pinto e Raquel Faria. Foram elas que me fizeram rir e chorar, e que, muitas vezes, me encorajaram a seguir caminho e não me deixaram desistir. Vamos ter saudades!

À minha timoneira, Rute Santos e ao Professor Luís Lopes que me orientaram da melhor forma e não me deixaram esmorecer, que souberam dar-me a liberdade quando era necessária e que me orientaram quando eu precisava.

À Gabriela Ferreira que sempre me apoiou e inspirou.

Aos meus filhos, Eva e Francisco que estiveram sempre lá para a mãe. Que souberam dar-me o espaço que eu precisava nos momentos de introspeção, que me ensinam todos os dias a ser uma pessoa melhor e que me mostram todos os dias a maravilha de ser CRIANÇA!

Ao meu companheiro da Vida, André que esteve lá para a família, quando eu não estava, que aturou e atura as minhas "coisas" com toda a paciência do mundo, que me encorajou sempre neste caminho.

À minha mãe e ao meu pai que me transmitiram os valores e princípios que hoje guiam a minha vida.

Ao mano, André com quem aprendi os valores da partilha. Com ele tenho a certeza que nunca vou estar sozinha...

A todas as crianças com quem trabalhei e trabalho ao longo da minha vida profissional e que muito me ensinam sobre os valores da equidade e da inclusão.

A todos os participantes nos Grupos Focais que tornaram este processo muito mais rico e interessante.

A todas as pessoas que direta ou indiretamente estiveram e estão presentes na minha vida e me influenciaram e me inspiraram a seguir os meus sonhos.

A todos MUITO OBRIGADA!

FORÇA, FOCO E FÉ!

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducentes à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Comportamento Sedentário, Parentalidade e Funções Executivas na Adolescência

RESUMO

Um desenvolvimento adequado das funções executivas durante a adolescência é essencial para a construção de um percurso de vida ajustado. A parentalidade consciente e a redução do comportamento sedentário são fatores potenciadores das funções executivas e de um desenvolvimento neurológico normativo. Este projeto surge inserido num projeto de investigação de *Knowledge Translation*, intitulado MOVE24 e teve como objetivo desenvolver um conjunto de atividades para adolescentes e famílias, recorrendo a parentalidade consciente, que promovessem as competências cognitivas e as funções executivas, reduzindo o comportamento sedentário.

Neste projeto foi utilizada uma metodologia qualitativa, através da técnica de grupo focal. Realizaram-se dois grupos focais com pais e seus filhos adolescentes entre os 12 e os 15 anos de idade. Após a transcrição e análise dos dados recolhidos verificou-se que os participantes estão sensibilizados para o excesso de tempo de ecrã dos seus filhos, todavia referem ter pouco tempo para participar em atividades em família, apesar destas serem valorizadas, sobretudo aquelas que implicam atividade física ao ar livre.

Os participantes mostraram que as atividades que foram analisadas são válidas e importantes e que podem fomentar o tempo passado em família promovendo a parentalidade e as vivências familiares e a atividade física. Tendo em conta que este trabalho foi realizado para adolescentes, seria também importante construir atividades para crianças mais novas. Por outro lado, este estudo para famílias com níveis socioeconómicos e académicos mais variados também poderia ser pertinente.

Palavras-chave: adolescência, comportamento sedentário, funções executivas, parentalidade.

Sedentary Behavior, Parenting and Executive Functions in Adolescence

ABSTRACT

An adequate development of executive functions during adolescence is essential for the construction of an adjusted life path. Positive/conscious parenting and the reduction of sedentary behavior are factors that enhance executive functions and normative neurological development. This project is part of a Knowledge Translation research project, entitled MOVE24 and aimed to develop a set of activities for adolescents and families, using mindful parenting, that promote cognitive skills and executive functions, reducing sedentary behavior.

In this project, a qualitative methodology was used, through the focus group technique. Two focus groups were conducted with parents and their adolescent children between 12 and 15 years of age. After the transcription and analysis of the collected data, it was found that the participants are aware of the excess of screen time of their children, however they report having little time to participate in family activities, although these are valued, especially those that involve outdoor physical activity.

The participants showed that the activities that were analyzed are valid and important and that they can foster the time spent in the family environment, promoting parenting and family experiences and physical activity. Considering that this work was carried out for adolescents, it would also be important to build activities for younger children. On the other hand, this study for families with more varied socioeconomic and academic levels could also be relevant.

Keywords: adolescence, executive functions, parenting, sedentary behavior.

Índice Geral

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS ii
AGRADECIMENTOS iii
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE iv
RESUMO v
ABSTRACT vi
Índice de Quadros ix
Índice de Figuras x
1. Introdução 1
2. Revisão da Literatura 3
2.1. Funções Executivas 3
2.2. Adolescência 7
2.3. Parentalidade 9
2.4. Comportamento Sedentário 15
2.5. *Knowledge Translation* 18
3. Enquadramento Metodológico 24
3.1. Objetivos 24
3.1.1. Objetivo Geral 24
3.1.2. Objetivos Específicos 24
3.2. Metodologia 24
3.2.1. Questão de investigação 25
3.2.2. Métodos 25
3.3. Ética 29
3.4. Contexto de Investigação 30
3.4.1. Participantes 30
3.4.2. Procedimento 30
3.4.3. Análise de Conteúdo Temática 32
4. Resultados 34
5. Discussão dos Resultados 42
6. Conclusões 49
7. Referências Bibliográficas: 51

8. Apêndices 69
Apêndice 1 – Planeamento e Guião para Grupo Focal 70
Apêndice 2 – Consentimento Informado – Adolescentes 74
Apêndice 3 – Consentimento Informado – Adultos 78
Apêndice 4 – Questionário Sociodemográfico – Adolescentes 82
Apêndice 5 – Questionário Sociodemográfico – Adultos 83
Apêndice 6 – Proposta inicial de atividades para os grupos focais 86
Apêndice 7 – Proposta de atividades após Grupos Focais 91
Apêndice 8 - Atividades Cocriadas pelos Participantes 96
Apêndice 9 – Tabela Pós-Concenso Inter-Codificadores 101
Anexos 107
Anexo 1 – Parecer da Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH) 108

Índice de Quadros

Quadro 1 - Domínios e Categorias para análise de conteúdo temática 36

Índice de Figuras

Figura 1 - Knowledge Translation - Adaptado de: Graham, I. D. et al., (2006) Lost in knowledge translation: Time for a map?, pp. 13–24 21

1. Introdução

A adolescência é considerada a etapa de vida com maiores riscos e perigos, mas também de maiores oportunidades para a adoção de estilos de vida saudáveis. Estas oportunidades podem ser potenciadas através da educação e da prevenção. Um desenvolvimento adequado das funções executivas durante a infância e a adolescência é essencial para a construção de um percurso de vida ajustado, assim como um controlo comportamental, emocional e social adequado (Moffit et al., 2011). A este propósito, os adolescentes que têm níveis mais elevados de atividade física, apresentam uma melhor saúde física e mental e bem-estar psicossocial do que os adolescentes que adotam comportamentos mais sedentários e com menor atividade física (Wu et al., 2017). Também o comportamento sedentário baseado na utilização de ecrãs tem sido negativamente associado ao desenvolvimento das funções executivas (Li et al., 2022).

É importante também referir que a adolescência é uma etapa igualmente desafiadora para os pais e famílias. Porém, os comportamentos de parentalidade consciente podem ser apontados como um fator protetor no que se refere a baixos índices de stresse parental (Gouveia et al., 2016), e à promoção do bem-estar dos adolescentes (Moreira et al., 2018). Por outro lado, otimizam as funções executivas e um desenvolvimento cerebral normativo (Schwartz et al., 2017).

De facto, a adolescência é uma fase da vida importante de transição e de desenvolvimento físico, intelectual, social, familiar e emocional. Neste estadio de desenvolvimento, as relações familiares desempenham um papel crucial na estabilidade emocional do adolescente (Sanders, 2008). A estabilização emocional durante este período de vida, reflete-se também na potenciação intelectual e cognitiva dos adolescentes, transformando a sua capacidade de resolução de problemas, autocontrolo e criatividade e imaginação. De facto, tendo em conta as dificuldades relacionais deste momento do desenvolvimento, é nas relações familiares que se desenvolvem os vínculos de afeto e de confiança, nomeadamente entre pais e filhos, sendo a adolescência uma etapa essencial para o fortalecimento destes laços (Smetana et al., 2006). Nesta etapa, também os comportamentos dos pais, afetam de forma significativa e de várias formas, o desenvolvimento dos seus filhos (Schwartz et al., 2017).

Os estilos parentais adotados influenciam a forma como os adolescentes crescem e desenvolvem as suas relações com os outros, consigo e com o mundo. Podem ser definidos estilos parentais tendo em conta os níveis de responsividade e exigência. No estilo parental autoritário os pais mostram-se mais exigentes, mas pouco responsivos. Pelo contrário, com os pais permissivos o nível de

exigência baixa e aumenta o nível de responsividade. Por outro lado, no estilo parental autoritativo os pais são capazes de ser responsivos e exigentes de forma mais equilibrada, sendo assertivos mas não restritivos ou intrusivos e o seu objetivo é que os seus filhos sejam socialmente responsáveis, autorregulados e cooperativos (Baumrind, 1991). Mais recentemente surgiu o modelo da parentalidade consciente que defende que os pais que são capazes de compreender as necessidades dos seus filhos através de práticas de parentalidade consciente, são capazes de obter uma relação pais-filhos mais satisfatória. Desta forma, podem-se enumerar cinco dimensões da parentalidade consciente: (i) a atenção plena, (ii) a auto-aceitação e aceitação do seu filho e o não-julgamento de si e do seu filho, (iii) autoconhecimento emocional e conhecimento do seu filho, (iv) autorregulação das relações parentais e (v) autocompaixão por si e compaixão pelo seu filho (Duncan et al., 2009).

Por outro lado, também o desenvolvimento das funções executivas acompanham o individuo no seu crescimento, tendo grande enfoque durante a adolescência. As funções executivas são processos mentais *top-down* necessários para focar a atenção em tarefas que não são passiveis de executar de forma instintiva ou automática (Miller & Cohen, 2001). Diamond (2013) aponta três funções executivas básicas: o controlo inibitório (capacidade para resistir a tentações e não reagir de forma impulsiva e prematura), a memória de trabalho (capacidade para guardar informação na memória e trabalhar com ela mentalmente) e a flexibilidade cognitiva (flexibilidade para o ajustamento a novas exigências, regras ou prioridades). A partir destas, a autora defende que surgem as funções executivas de ordem superior que são fundamentais para a saúde física e mental, sucesso académico e para o desenvolvimento cognitivo, social e psicológico. Estas funções executivas de ordem superior são: o raciocínio indutivo e logico-dedutivo (capacidade para compreender conceitos abstratos ou mais complexos), a resolução de problemas (capacidade para identificar um problema utilizando estratégias de pensamento logico e criativo) a capacidade de planeamento (construir um conjunto de ações em sequência para atingir um objetivo, sendo capaz de antecipar as consequências).

Neste contexto, o objetivo da presente dissertação de mestrado foi construir um conjunto de atividades para famílias de adolescentes, recorrendo à parentalidade consciente, que promovam as competências cognitivas e as funções executivas, ao mesmo tempo que reduzam o comportamento sedentário.

2. Revisão da Literatura

2.1. Funções Executivas

A investigação sobre a forma como a maturação estrutural e funcional do cérebro está relacionada com as mudanças na cognição que ocorrem na infância e na adolescência, continua a expandir-se (Goddings et al., 2021). As funções executivas são capacidades essenciais para a manutenção da saúde física e mental, para o sucesso escolar e pessoal e para o desenvolvimento cognitivo, social e psicológico (Diamond, 2013). As funções executivas podem dividir-se em dois níveis de complexidade. O controlo inibitório, a memória de trabalho e a flexibilidade cognitiva são as funções executivas mais básicas que se desenvolvem durante a infância. A partir destas, e com o surgimento da adolescência, desenvolvem-se as funções executivas de ordem superior, mais complexas, que são o raciocínio (que envolve o raciocínio lógico indutivo e dedutivo), a resolução de problemas e a capacidade de planeamento.

Não obstante, não existe uma definição universal de funções executivas, de facto, não existe consenso dos conceitos que devem ser incluídos neste constructo, nem como se devem nomear a estas competências e como devem ser medidas (Wasserman & Wasserman, 2013). Durante a infância e a adolescência a reorganização contínua e a melhoria das funções executivas influencia o desenvolvimento de funções e de competências, em particular o surgimento de competências educacionais, sociais e comportamentais (Goddings et al., 2021).

Um desenvolvimento adequado das funções executivas durante a infância e adolescência é essencial para a construção de um percurso de vida ajustado, assim como um controlo comportamental, emocional e social adequado. Por exemplo, a capacidade de autocontrolo durante a infância é um bom preditor de melhor saúde física, menor dependência de substâncias aditivas, melhor desempenho ao nível financeiro e menos situações ligadas ao crime na idade adulta (Moffit et al., 2011). Já na adolescência, Cumming et al. (2019), referem que baixas competências nas funções executivas se relacionam com dificuldades na resolução de problemas, stresse e mais problemas de comportamento do que os pares com desenvolvimento normativo.

A crescente capacidade de pensamento abstrato e de planeamento experienciada durante a adolescência, aumenta as competências de autonomia dos adolescentes, assim como promove alterações na noção de risco e perigo. Para além disto, é importante relacionar estas competências que emergem na adolescência com a qualidade dos seus contextos sociais, familiares e escolares (Patton &

Vinner, 2007).

O conhecimento sobre o cérebro dos adolescentes tem vindo a evoluir ao longo dos últimos anos. Sabe-se que nesta fase da vida o desenvolvimento cerebral é rápido, com alterações micro e macroestruturais, sendo um processo complexo, dinâmico e adaptativo (Morris et al., 2018). Os estudos relativos ao desenvolvimento neurológico dos adolescentes sugerem que o seu cérebro é plástico e dinâmico, com grande propensão para a aprendizagem (Dahl et al., 2018). De facto, muitas das alterações cerebrais e neurológicas ocorrem na adolescência. Uma das principais mudanças ocorre nas zonas associadas às funções executivas incluindo o controlo cognitivo, a tomada de decisão, a inibição de respostas desadequadas e a memória de trabalho. Estas mudanças resultam de uma reorganização e fortalecimento do córtex pré-frontal e de outras zonas do cérebro (Caballero et al., 2016). Por exemplo, o incremento da conectividade entre o hipocampo e o córtex pré-frontal que ocorre durante a adolescência contribui para uma maior flexibilidade cognitiva, o que permite ao adolescente generalizar as suas aprendizagens a outras situações (Murty et al., 2016).

O lobo frontal está envolvido no planeamento, na organização e nas funções executivas. Estas alterações resultam do aumento da ramificação dendrítica. Da mesma forma, a matéria cinzenta do lobo parietal atinge um pico aos dez anos nas raparigas e aos onze anos nos rapazes. Estudos mostram efeitos do hipocampo, estriado, amígdala, cerebelo e córtex cerebral. Os recetores de estrogénio medeiam os efeitos dos sistemas dos neurotransmissores colinérgicos, noradrenérgicos, serotoninérgicos e dopaminérgicos. As funções afetadas incluem as competências cognitivas, a agressão, a regulação dos afetos, a aprendizagem e a memória. Assim, as evidências demonstram que a maior plasticidade neuronal e a persistência das mudanças resultam das experiências precoces dos adolescentes e têm grandes implicações na promoção da saúde (Patton & Viner, 2007).

O início da adolescência é um período no qual o cérebro tem um desenvolvimento neurofisiológico acentuado. O volume total do cérebro aumenta de forma significativa e as redes neuronais reorganizam-se impactando as competências emocionais, físicas e mentais (UNICEF, 2011). Estas mudanças ocorrem mais rapidamente em certas zonas do cérebro como o sistema límbico que é responsável pela procura do prazer e da recompensa, da resposta emocional e da regulação do sono. As mudanças têm um ritmo mais tardio em outras partes do cérebro, como o córtex pré-frontal que é a área responsável pela tomada de decisão, organização, controlo dos impulsos e capacidade de planear o futuro (Dick & Ferguson, 20015). Este desenvolvimento neurológico inicia-se mais tarde nos rapazes do que nas raparigas, por isso, a tendência dos rapazes para serem mais impulsivos e ter menos competências para a autocrítica, tendencialmente é mais prolongada nos rapazes do que nas raparigas

(UNICEF, 2011). Algumas das mudanças sociais e emocionais que ocorrem na adolescência capacitam os adolescentes para o seu ajustamento à mudança dos contextos sociais (Crone & Dahl, 2012). Os desenvolvimentos neurológicos que acontecem na adolescência têm implicações na propensão para experimentar e ter comportamentos de risco. A maturidade biológica precede a maturidade psicossocial.

Por esta razão, o estilo parental adotado na educação das crianças tem impacto ao longo da vida. Podem apontar-se três estilos parentais predominantes. O estilo parental autoritário tem por base a valorização da obediência e favorece a punição e a preservação da estrutura tradicional. O estilo parental permissivo baseia-se na não-punição e na aceitação dos impulsos, desejos e ações das crianças. O estilo parental autoritativo encoraja a autonomia e a expressividade da criança, no entanto tem em conta o poder dos pais para a tomada de decisão (Baumrind, 1971). Mais recentemente, surgiu o modelo da parentalidade consciente que envolve a atenção plena, o não-julgamento, a compaixão e o reconhecimento emocional (Duncan et al., 2009).

Então, as vivências em contexto familiar podem influenciar de forma muito significativa o crescimento e o desenvolvimento individual, social, psicológico e académico dos adolescentes, pois os cuidadores com tendência para tratar as crianças como pessoas que pensam e que são considerados na tomada de decisão é um forte preditor das funções executivas. Também os comportamentos de parentalidade consciente por parte das figuras maternas estão associados positivamente ao desenvolvimento das funções executivas, sobretudo no que respeita às competências de planeamento e de resolução de problemas (Samuelson et al., 2012). Por outro lado, o suporte parental promove emoções positivas, facilita a obediência às regras dos pais e inibe comportamentos indesejáveis. O conceito de *"effortful control"* ou autorregulação trata-se da capacidade de voluntariamente mudar o foco de atenção para inibir ou iniciar um comportamento (Eisenberg et al., 2005). Os comportamentos parentais conscientes estão associados a um desenvolvimento adequado das capacidades inibitórias (Roskam et al., 2014).

Samuelson et al. (2012), defendem que as experiências vivenciadas no ambiente familiar influenciam o desenvolvimento cognitivo. As práticas de parentalidade consciente estão correlacionadas com as competências de planeamento e resolução de problemas. Por outro lado, as competências de regulação emocional das mães são preditoras de elevada performance em tarefas de flexibilidade cognitiva, memória de trabalho, atenção, controlo inibitório e planeamento, ou seja, as mães que que utilizam práticas de parentalidade consciente em detrimento de estratégias educativas mais autoritárias, como criticar, gritar ou a punição física, promovem as competências de organização e de

planeamento. O funcionamento emocional parental desempenha um papel importante no funcionamento neurocognitivo das crianças e na regulação emocional. Desta forma, a exposição ao stresse prejudica o desempenho cognitivo, em específico, das funções executivas que dependem do córtex pré-frontal afetando a morfometria cerebral e a memória de trabalho espacial durante a adolescência. Deste modo, os adolescentes sujeitos a níveis de stresse elevado e continuado apresentam um menor volume das matérias branca e cinzenta no córtex pré-frontal (Hanson, 2012). Por outro lado, os adolescentes com mães mais agressivas tendem ter uma baixa maturação das regiões frontais, parietais e subcorticais (Whittle et al., 2016).

O desenvolvimento cerebral é complexo e durante a infância e a adolescência, o seu desenvolvimento normativo depende de vários fatores. De acordo com Sheridan et al. (2012) o córtex pré-frontal desenvolve-se desde o nascimento até à adolescência mais tardia. Durante a adolescência, a mielinização ocorre gradualmente e os processos neuronais vão ocorrer em diferentes momentos do desenvolvimento. O córtex pré-frontal (que suporta a autorregulação e a funções executivas) e as estruturas subcorticais, como a amígdala, (que suporta o processamento das emoções) e o hipocampo (que é responsável pela memória, pela aprendizagem e que coordena a resposta ao stresse, irão desenvolver-se até a idade adulta. Desta forma, enquanto a matéria cinzenta se desenvolve em idades entre os 7 e os 10 anos, a matéria branca do cérebro continua a desenvolver-se até cerca dos 20 anos de idade (Nyaradi et al., 2013). O desenvolvimento de algumas estruturas subcorticais tais como, o gânglio basal, a amígdala e o hipocampo, continuam a desenvolver-se até um momento mais tardio da adolescência e também estão envolvidas no desenvolvimento das funções executivas de ordem superior (Van Petten, 2004).

A privação material e a falta de estimulação cognitiva podem contribuir para alterações nas funções do córtex pré-frontal e défices nas funções neurocognitivas suportadas pelo córtex pré-frontal (Sheridan et al., 2012). Por outro lado, a privação material, o stresse e os estilos parentais negativos estão associados à diminuição do volume do córtex pré-frontal (Noble et al., 2015). Os adolescentes expostos a elevados níveis de stresse durante o seu crescimento têm mostrado funções executivas menos desenvolvidas e um córtex pré-frontal com menos volume (Hanson et al., 2012).

Deste modo, a cognição representa um conjunto complexo de funções mentais nas quais estão incluídas a atenção, as funções mnésicas, o pensamento, a aprendizagem e as funções percetivas (Bhatnagar & Taneja, 2001). Este desenvolvimento cognitivo é influenciado por vários fatores, incluindo a nutrição que está relacionada positivamente com um desempenho cerebral ótimo (Nyaradi et al., 2013). Logo, as funções executivas estão associadas positivamente a um desempenho

escolar/académico mais adequado (Blair & Razza, 2007). No entanto, ao desenvolvimento desadequado das funções executivas associam-se a hábitos de saúde desajustados (Botvin & Griffin, 2007) e a baixos níveis socioeconómicos (Noble et al., 2015).

Um desenvolvimento neurológico adequado na adolescência é facilitado por momentos controlados em que o adolescente se coloca em risco, assim como aprendizagens experiências que estimulem as conexões cerebrais (WHO, 2017).

2.2. Adolescência

A adolescência é um período-chave do desenvolvimento humano no qual ocorrem rápidas mudanças biológicas e psicológicas (WHO, 2017). É neste período que ocorrem as transições mais importantes, tais como as mudanças de escola (UNESCO, 2018). Os adolescentes não são crianças mais velhas nem adultos mais jovens. Durante muito tempo, os problemas de saúde relacionados com a adolescência eram alvo de pouco interesse ou mesmo, ignorados. No entanto, deve-se compreender como essencial esta fase da vida pois, se criarmos saúde e bem-estar nos adolescentes, estaremos a desenvolver sociedades mais saudáveis e mais sustentáveis no futuro. O envolvimento ativo dos adolescentes nas suas comunidades promove o desenvolvimento de vários benefícios, tais como melhores decisões e políticas, uma melhor compreensão das suas necessidades e problemas e pistas para soluções mais ajustadas (WHO, 2017).

Nesta fase da vida ocorrem transições significativas de responsabilidades e estilos de vida (Dent & Koenka, 2016). O rápido desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial, sobretudo entre os 10 e os 19 anos de idade, influencia o individuo ao longo de toda a sua vida. Deste modo, o reconhecimento da grande importância desta etapa de desenvolvimento, realizando investimentos suficientes para promover e proteger a saúde e bem-estar dos adolescentes de forma holística, é essencial para um desenvolvimento sustentável. Tendo em conta estas necessidades, a promoção de comportamentos positivos e preventivos, bem como a identificação e tratamento célere dos problemas, é essencial para os adolescentes traduzindo-se em benefícios económicos e sociais (WHO, 2017).

A adolescência é o momento com maiores riscos e perigos, mas também de maiores oportunidades para a adoção de estilos de vida saudáveis através da educação e da prevenção. O cérebro do adolescente é altamente flexível no que respeita às competências associadas ao planeamento e tomada de decisão, por isso, cabe aos educadores nesta fase fornecer estratégias de aprendizagem que promovam competências de autorregulação, como o planeamento, a monitorização

e a avaliação (Dent & Koenka, 2016). Acresce que estes desafios relativos à saúde, educação e desenvolvimento enfrentados pela atual geração de adolescentes são mais complexos do que os desafios enfrentados pelas gerações anteriores, pois, estes passam mais do seu tempo envolvidos em atividades sedentárias do que as gerações anteriores devido a várias circunstâncias, mas em grande parte devido à utilização crescente de tecnologia e instrumentos eletrónicos com ecrãs, assim como o crescente acesso à internet (Chinapaw et al., 2011).

A associação entre atividade física, comportamento sedentário e saúde física e mental tem sido estabelecida de forma crescente na literatura científica. A Organização Mundial de Saúde (WHO, 2010) recomenda um mínimo de 60 minutos diários de atividade física moderada a vigorosa para beneficiar a saúde de crianças e adolescentes. Pode definir-se como comportamento sedentário, todos os momentos em que o individuo permanece acordado em que despende de </= 1,5 equivalentes metabólicos (MET's) enquanto permanece numa posição sentada, reclinada ou deitada (Tremblay et al., 2011). Por seu lado, a atividade física pode ser definida como qualquer movimento corporal produzido pelo sistema músculo-esquelético que resulte num gasto energético. Este gasto energético (medido em Kcal) varia de forma contínua desde a mais ligeira até à mais intensa e está relacionada positivamente com a boa forma física (Caspersen et al., 1985). Os adolescentes que têm níveis mais elevados de atividade física, apresentam uma melhor saúde física e mental e bem-estar psicossocial dos que os adolescentes mais sedentários e com menor atividade física (Wu et al., 2017). Maiores níveis de atividade física têm sido sistematicamente associados com áreas do cérebro que suportam os processos cognitivos mais complexos, maior desenvolvimento cognitivo e melhor desempenho académico. Sendo assim, têm sido reportadas relações positivas entre a prática de exercício físico e o desempenho académico em todas as etapas de ensino. Pelo contrário, o comportamento sedentário parece ser um fator de risco no que respeita às funções cognitivas (Maureira Cid & Muñoz, 2017).

Alguns riscos ambientais estão associados a uma saúde mental pobre em adolescentes (the Bella Study Group, et al., 2008), tais como conflitos parentais (Jenkins, 1991), separações familiares (Amato, 2001), alcoolismo e doença mental dos pais (Dias et al., 2008) e dificuldades socioeconómicas (Bradley & Corwin, 2002).

A saúde psicossocial na adolescência inclui ter uma adequada sensação de pertença, autovalorização, relações ajustadas com família e pares, ser livre de violência e discriminação, ter oportunidade para aprender e ser produtivo, ter oportunidades para tomar decisões, ter a possibilidade de utilizar os recursos culturais para maximizar o seu desenvolvimento e promover valores adequados e competências sociais (WHO, 2017).

2.3. Parentalidade

A adolescência é um período desafiador para pais e educadores. De facto, as perceções que os adultos têm dos adolescentes como rebeldes e impulsivos podem ser um obstáculo para a sua educação, que se pretende que seja promotora de um desenvolvimento positivo e de um ajustamento social e académico adequado (Jansen & Keifer, 2020). Neste sentido, a qualidade da parentalidade que os adolescentes recebem tem um efeito importante no seu desenvolvimento (Sanders, 2008). Os programas parentais que têm na sua base modelos de aprendizagem social são importantes na resolução e prevenção de problemas familiares (Biglan, 1995) e os pais constituem-se como os primeiros disciplinadores, cuidadores e modelos de comportamento dos seus filhos. Desta forma, e sendo eles determinantes para o desenvolvimento das crianças, é essencial capacitar os pais neste processo (Faria et al., 2012). A adolescência é percebida pelos pais como a etapa mais difícil do desenvolvimento e a mais desafiante, sendo descrita como uma fase de conflito (Smetana et al., 2006). Um dos temas em conflito e uma fonte de tensão para as famílias é a utilização das tecnologias pelos adolescentes, já que as crianças e os adolescentes têm acesso cada vez mais precoce a plataformas digitais (Lenhart, 2010). De facto, os conflitos entre pais e filhos surgem muitas vezes devido às diferenças nas expectativas acerca das convenções sociais entre pais e adolescentes, e o uso crescente da tecnologia na vida familiar veio aumentar as complicações entre pais e filhos (Blackwell et al., 2016). No entanto, os comportamentos de parentalidade consciente protegem os adolescentes de psicopatologia e otimizam as funções executivas e um desenvolvimento cerebral normativo (Schwartz et al., 2017). Também se sabe que pais com funções executivas mais ajustadas possuem mais recursos cognitivos e emocionais para resolver situações desafiantes na educação e crescimento dos filhos (Park & Johnston, 2020). A este propósito, importa ainda referir que quando os pais são mais responsivos e promovem a autonomia do adolescente, o seu desenvolvimento cognitivo é mais ajustado, sendo que os comportamentos de afeto ou rejeição também influenciam os comportamentos dos seus filhos (Neel et al., 2018).

Os estilos parentais referem-se às atitudes, crenças e comportamentos dos pais relativamente aos afetos e controlo relativamente aos comportamentos dos seus filhos. Um estilo parental (i) autoritativo é caracterizado por uma monitorização estrutural que também inclui os desejos das crianças. Neste estilo, os pais dão suporte e mantêm um equilíbrio entre o afeto e a disciplina. O adulto estabelece limite e regras, dentro de uma comunicação positiva, tendo em atenção os interesses da criança. O estilo parental (ii) autoritário caracteriza-se por regras parentais muito estreitas e baixa

autonomia dos filhos. Os filhos devem obedecer às ordens dos seus pais. A comunicação é escassa e não estimulada, assim como a partilha de afetos. O estilo parental (iii) permissivo situa-se no outro extremo, e caracteriza-se pela indulgência e pela baixa monitorização estrutural que os pais dão aos seus filhos, assim como a ausência de regras e evitamento do controlo por parte dos pais. Os filhos priorizam as suas preferências e os pais não restringem a vida social dos seus filhos e encorajam-nos a viver conforme as suas preferências (Baumrind, 1971; Faria et al., 2012). Os estilos parentais autoritário e autoritativo têm como característica o controlo psicológico mas em magnitudes diferentes. Os pais que utilizam uma abordagem autoritativa têm maior flexibilidade e minimizam a agressividade por isso têm um menor impacto nos comportamentos agressivos dos seus filhos quando comparados com o estilo autoritário (Masud et al., 2019). O nível educacional mais elevado dos pais é preditor da adoção de estilos parentais autoritativos (Gouveia et al., 2016).

Mais recentemente, surgiu um estilo parental diferente: a parentalidade consciente, que tem sido descrita como práticas e competências parentais que promovem o conhecimento mais profundo da relação pais-criança e está associado à autocompaixão, diminuição do stresse parental e promoção de uma parentalidade consciente (Gouveia et al., 2016). Os pais que utilizam as ferramentas da parentalidade consciente, fazem escuta ativa, fazem uma aceitação baseada em não-julgamento relativamente aos traços e características dos seus filhos, fazem exercícios de autocompaixão ou compaixão pelos seus filhos e são capazes de desacelerar as suas reações assim como as reações dos seus filhos (Frade et al., 2021). A parentalidade consciente é o processo de trazer atenção intencional, tendo em conta o não-julgamento, conduzindo a criança ao momento presente (Shorey & Ng, 2021). A parentalidade consciente envolve a aplicação de conceitos de *mindfulness* na relação entre pais e filhos, destacando-se por atitudes de compaixão, aceitação e empatia. Nesse contexto, os pais mantêm-se atentos às necessidades dos filhos e assumem responsabilidade por elas (Frade et al., 2021).

Gouveia et al. (2016) referem que as mães estão mais predispostas a adotar a parentalidade consciente e estilos parentais autoritativos do que os pais. Por outro lado, os filhos dos pais que utilizam a parentalidade consciente apresentam menor tendência para o stresse parental, assim como para a ansiedade e depressão na adolescência. O melhor funcionamento psicossocial e melhor saúde mental resulta de processos de vinculação segura mais adequados (Frade et al., 2021). Um comportamento parental positivo (envolvimento familiar, afeto, reconhecimento, comunicação, gestão do stresse e partilha de atividades) está ligado a um melhor desenvolvimento socioemocional nas crianças. Deste modo, o comportamento dos pais e a forma como se relacionam com os seus filhos

influencia o seu desenvolvimento socioemocional (Martins et al., 2022), pois, os pais que são mais permissivos tem filhos mais predispostos a desenvolver perturbações de ansiedade (Karaer & Akdemir, 2019).

Também a utilização de forma patológica da internet por parte dos pais compromete a relação com os seus filhos. De facto, os pais dos adolescentes com comportamentos aditivos em relação à internet são mais frequentemente inadequados na aceitação e na supervisão e são menos disponíveis emocionalmente. Mas, as relações positivas entre pais e adolescentes diminuem o risco de comportamentos aditivos em relação à internet e melhoram as competências de regulação emocional dos adolescentes (Stavropoulos, 2017).

Um estilo parental mais agressivo ou autoritário está associado a agressão física, agressão social e ideação suicida nos rapazes. Os estilos parentais agressivos estão associados ao crescimento de sintomas de hiperatividade em crianças com dez ou onze anos de idade. No que se refere aos rapazes, a disciplina com agressividade associa-se a níveis mais elevados de depressão/ansiedade, condutas disruptivas e agressividade social, assim como ao aumento das probabilidades de ideação suicida (Kingsbury et al., 2020). Por outro lado, crianças que tiveram pais que exibiram emoções negativas na primeira infância, tendem a demonstrar comportamentos de elevada irritabilidade na adolescência. Por outro lado, a irritabilidade na infância e os comportamentos parentais negativos podem influenciar a irritabilidade na adolescência (Ravi, 2023). Também os conflitos entre os pais, podem ser preditores de distúrbios psiquiátricos ao longo da infância e da adolescência (Jenkins & Smith, 1991).

Os comportamentos dos pais exercem uma forte influência nos seus filhos. Lopez et al. (2018), referem que os pais que utilizam um estilo parental mais autoritativo têm filhos com uma dieta mais saudável e um peso mais adequado. Por outro lado, os estilos mais autoritários e permissivos estão ligados a estilos alimentares menos saudáveis.

No que concerne aos resultados escolares dos adolescentes, pode-se referir que estão significativamente relacionados com o nível de envolvimento parental e com os objetivos, expectativas e valores dos pais. Este envolvimento parental traduz-se no nível em que os pais se envolvem nas decisões e nas atividades escolares. Relativamente aos estilos parentais, é possível referir que os adolescentes cujos pais utilizam estilos orientados pelo amor, absorvem mais facilmente os valores dos seus progenitores, assim como estão associados a uma maior autorregulação e autocontrolo, ao contrário dos adolescentes cujos pais disciplinam para os objetivos (Spera, 2005). Por outro lado, a formação académica dos pais está associada à área cerebral dos filhos durante a infância e a

adolescência (Noble et al., 2015).

As práticas educacionais dos cuidadores e dos pais têm vindo a obter correlações consistentes com problemas mentais e comportamentais na adolescência, tais como: depressão (Schwartz et al., 2014), a ideação suicida (Fotti, et al., 2006), a agressão (Hentges et al., 2018), o comportamento disruptivo (Reitz et al., 2006) e a hiperatividade, quando se refere uma parentalidade inconsistente e um baixo envolvimento das figuras parentais (Ellis & Nigg, 2009). Elevados níveis de agressividade materna e baixos níveis de comportamentos positivos maternos são preditores de episódio depressivo major na adolescência (Schwartz et al., 2014). No entanto, a colocação de limites e de regras é essencial na parentalidade e as estratégias parentais variam de pais para pais. Os estilos parentais mais agressivos estão relacionados com comportamentos mais disciplinadores, gritos e punição física. Este tipo de estilo parental é prejudicial para o desenvolvimento socioemocional adequado da criança e do adolescente. Os rapazes tendem a ser vítimas de um estilo parental mais agressivo (com punição física), em relação às raparigas, sobretudo, das figuras paternas. No que se refere à punição verbal, esta não teve diferenças significativas relativamente ao género ou à figura parental (McKee et al., 2007). Whittle et al. (2016), verificaram que uma elevada frequência de comportamento de agressividade materna é preditor de um espessamento do giro superior frontal direito (que está associado às funções cerebrais superiores) e de áreas do lobo parietal direito nos rapazes. Estas alterações no padrão de desenvolvimento cerebral são preditivas de baixo desempenho na adolescência. Este padrão de relação negativa e agressiva entre mães e adolescentes traduzem-se num desenvolvimento imaturo e tardio do cérebro. A rejeição parental precoce em conjunto com a impulsividade precoce aumentam o risco de agressividade e consumo de substâncias na adolescência (Hentges et al., 2018). Por seu lado, os estilos parentais mais positivos baseados na expressão e partilha positiva dos afetos, no carinho e no cuidado estão associados a um maior ajustamento no desenvolvimento socioemocional, sendo um fator protetor associado a menos comportamentos externalizantes (Boeldt, et al., 2012; Spera, 2005). Os estilos parentais positivos são fatores protetores contra a agressividades física e social, sobretudo em raparigas adolescentes (Kingsbury et al., 2020). No que respeita à tomada de decisão, verificam-se mais comportamentos desviantes em adolescentes cujos pais interferem pouco na tomada de decisão. Por seu lado, verifica-se um maior ajustamento quando as decisões são tomadas pelos pais e pelos adolescentes em conjunto (Reitz et al., 2006).

No que respeita ao uso de tecnologia, os pais podem influenciar os adolescentes na utilização da tecnologia tendo em conta o seu bem-estar ou mal-estar através das suas práticas parentais. Estas práticas podem ajudar os adolescentes a utilizar as tecnologias de uma forma saudável. Por exemplo,

os pais podem restringir o acesso às tecnologias assegurando-se de que os seus filhos/as as utilizam de forma saudável, ou podem discutir os conteúdos menos realísticos com os adolescentes (Beyens et al., 2022). Podem apontar-se três estratégias de mediação: a mediação restritiva na qual os pais restringem os tempos de utilização das tecnologias; a mediação ativa, na qual os pais explicam e avaliam os conteúdos tecnológicos e encorajam o adolescente a ter espírito critico; e a co-utilização, através da qual os pais utilizam as tecnologias em simultâneo com os adolescentes e promovem a discussão acerca dos conteúdos tecnológicos (Nathanson, 2001). Os pais podem gerir a utilização dos meios de comunicação pelos adolescentes através da restrição, regulação e discussão com os adolescentes a utilização dos meios de comunicação social (Beyens et al., 2022).

As horas de trabalho diário dos pais e das mães interferem de forma diferenciada com o comportamento sedentário das crianças durante os dias da semana. As crianças cujas mães trabalham durante mais horas, têm mais tempo em comportamento sedentário e passam mais tempo sentadas. De forma inversa, relativamente à figura paterna, os filhos de pais que não trabalham passam mais tempo em comportamento sedentário do que os filhos de pais que trabalham (Hatakeyama et al., 2022). Os estilos que os pais utilizam para regular a utilização das tecnologias nos adolescentes podem determinar o bem-estar ou mal-estar relativamente à sua utilização. Deste modo, os adolescentes cujos pais são mediadores e que supervisionam a utilização, passam menos tempo a utilizar tecnologias e reportam menos problemas na sua utilização (Beyens et al., 2022).

Os consumos de drogas também se relacionam com a relação entre os adolescentes e os seus pais. Deste modo, o tempo que os pais passam com os filhos é um preditor para o reduzido consumo de drogas. O envolvimento dos pais na educação dos seus filhos promove comportamentos saudáveis e boas práticas na prevenção do abuso de drogas, assim como na promoção da saúde dos adolescentes (Sârbu et al., 2023).

A sensibilidade dos pais, a previsibilidade e o envolvimento dos pais desempenham um papel importante nas competências de socialização das crianças e dos adolescentes e contribui para o funcionamento académico adequado durante a adolescência, quando comparados com adolescentes cujos pais utilizam estilos parentais mais inconsistentes (Juang & Silbereisen, 1999).

Os pais são um modelo de comportamento para os adolescentes e, por isso, desempenham um papel essencial com os jovens que exibem problemas de comportamento. Neste contexto, a Teoria da Aprendizagem Social revela que as crianças aprendem observando o comportamento dos outros e os comportamentos desviantes que se verificam ocorrem quando os modelos são mais significativos e estão presentes durante a adolescência. Desta forma, se os pais mostram uma adição relativamente as

tecnologias/telemóveis, os adolescentes tendem a seguir modelos e os comportamentos de utilização dos *media* dos filhos, refletem essa utilização dos pais. Por outro lado, a utilização das tecnologias por parte dos pais, interfere com a qualidade da comunicação e das relações que têm com os filhos (Mun & Lee, 2021). Esta adição, nos adolescentes, está associada a problemas de saúde como, cefaleia, indigestão, distúrbios de sono, depressão e ansiedade (Demirci et al., 2015; Xie et, al., 2018). As atitudes negativas dos pais com adição às tecnologias estão relacionadas com a adição dos adolescentes, assim como com as atitudes agressivas dos mesmos (Doo & Kim, 2022). A agressividade dos adolescentes aumenta quando os pais têm adição aos telemóveis (Mun & Lee, 2021), passam menos tempo com eles, são agressivos e hostis e quando os adolescentes se sentem rejeitados pelos seus pais. Os comportamentos de rejeição por parte dos pais são preditores de depressão, problemas de comportamento, abuso de substâncias (Rohner et al., 2005). Índices de depressão e ansiedade são significativamente mais elevados em jovens com um elevado uso de telemóvel. De facto, tem-se verificado correlações positivas entre a utilização do telemóvel e os níveis de depressão, ansiedade, baixa qualidade do sono, bem como perturbações do sono. A utilização de meios eletrónicos está associada a uma excitação cognitiva, emocional e fisiológica. A baixa qualidade do sono está conectada a consequências negativas para a saúde e desempenho, assim como à obesidade e baixos resultados escolares (Demirci et al., 2015).

Um clima familiar adverso contribui negativamente para a saúde mental das crianças e dos adolescentes. Inversamente, em crianças com recursos pessoais, familiares e sociais adequados verificam-se baixas ocorrências de problemas de saúde mental (the Bella study group, et al., 2008). Uma relação pai-adolescente positiva está associada a baixos índices de depressão (Juang & Silbereisen, 1999). De facto, elevado controlo parental no que respeita aos assuntos pessoais dos adolescentes pode ser percebido como intrusão, mas por outro lado, um reduzido envolvimento parental pode levar a depressão nos adolescentes. Nesta linha, pode-se compreender que é importante os pais serem apoiantes no sentido de dar autonomia nos assuntos pessoais mas fornecendo suporte e supervisão (Smetana, 2011).

Por outro lado, Shwartz et al. (2016) defendem que pais que são mais agressivos tendem a ter filhos adolescentes com elevado risco de depressão e um desenvolvimento cerebral abaixo do esperado.

Deste modo, o ambiente vivido na adolescência afeta de forma significativa o desenvolvimento cerebral e tem um impacto ao longo do tempo (Whittle et al., 2017).

2.4. Comportamento Sedentário

Os jovens entre os 10 e os 24 anos de idade representam cerca de 24% da população mundial (UNFPA, 2014), por isso, investigar a sua saúde é um benefício não só para a atualidade, como também para a sua vida adulta e para a próxima geração. As soluções baseadas na evidência têm o seu foco em três componentes na atividade física dos adolescentes. São eles os sistemas escolares apoiantes, o ambiente social e digital e os ambientes urbanos (van Sluijs et al., 2021).

Os adolescentes utilizam o computador ou outros aparelhos eletrónicos mais tempo do que o recomendado diariamente. De facto, a sua utilização moderada (60 a 120 minutos diários) parece estar associada de forma ligeira a um funcionamento psicossocial adequado (Przybylski et al., 2020). Por outro lado, os rapazes costumam sobretudo trabalhar no computador e jogar videojogos. As raparigas costumam sobretudo estudar e ver televisão (Azabdaftari et al., 2020). O comportamento sedentário excessivo, particularmente com a utilização de ecrãs, como a televisão, computadores e telemóveis e videojogos, está associado a várias consequências negativas para a saúde, nomeadamente a um atraso no desenvolvimento cognitivo e a um decréscimo nas aquisições académicas na infância e na adolescência (Bowers & Berland, 2013; Tremblay et al., 2011) assim como a problemas de comportamento, baixa autoestima e a uma pior conduta pró-social (Carson et al., 2016; Li et al., 2022), a um fraco envolvimento com interações humanas excesso de peso e obesidade, aumento de gordura corporal (Barnett et al., 2018) e distúrbios de saúde mental como depressão e ansiedade (Erskine et al., 2015). Uma atividade física vigorosa e o envolvimento em atividades recreativas estão inversamente associadas à utilização de drogas, enquanto o tempo despendido com ecrã, está associado a uma maior probabilidade de utilização de drogas (Sârbu et al., 2023). De facto, o comportamento sedentário e o envolvimento em atividades sedentárias, como as que implicam a utilização de ecrãs, têm surgido rapidamente e potenciam fatores de risco para a saúde e bem-estar dos adolescentes (Kandola et al., 2020).

Os comportamentos sedentários mais prevalentes nos adolescentes incluem: ver televisão, utilização de computador, trabalho de secretária e socialização enquanto estão sentados. No entanto, os adolescentes também permanecem em atividades sedentárias, sem permanecer em atividades com ecrã, como por exemplo: comportamentos educacionais sedentários, tempos de viagem, passatempos sedentários e comportamentos sociais sedentários (Pate et al., 2011).

Elevados níveis de comportamento sedentário associam-se a crianças com níveis socioeconómicos mais baixos e a crianças com mais acesso a televisão e a computadores. Os

adolescentes mais velhos passam mais tempo em comportamentos sedentários do que os adolescentes mais novos. As crianças cujos pais têm regras e limitações de tempo de ecrã, passam menos tempo em comportamento sedentário (Pate et al., 2011). O tempo de ecrã é mais elevado ao fim-de-semana, em detrimento dos dias de semana em que os adolescentes passam mais tempo em atividade física na escola ou em tempos de lazer (Brooke et al., 2014). Por outro lado, o tempo despendido em ecrãs é mais elevado pelos 14 anos de idade, tanto em rapazes como em raparigas, mas o tempo gasto a fazer trabalhos de casa e a dormir aumenta com a idade nas raparigas, mas não nos rapazes (Bibiloni et al., 2012).

O comportamento sedentário na adolescência está associado a um grande risco de sintomas depressivos até aos 18 anos de idade. Para corroborar esta informação, verificou-se que elevados níveis de comportamento sedentário em adolescentes com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos apresentam elevados índices de depressão aos 18 anos, quando comparados com os adolescentes que têm baixo comportamento sedentário (Kandola et al., 2020). Para além destes fatores os elevados níveis de inatividade nos adolescentes e o comportamento sedentário trazem consequências para o bem-estar e para a qualidade de vida, tanto a curto prazo como a longo prazo (van Sluijs et al., 2021). Todavia, a participação em atividade física é geralmente mais baixa nas raparigas, nos adolescentes mais velhos e nas famílias em que os níveis académicos são mais baixos (Fröberg et al., 2021).

A baixa atividade física extra-curricular em crianças, associa-se a um desempenho mais baixo ao nível das competências de memória de trabalho na adolescência. Elevados níveis de comportamento sedentário entre os 6 e os 10 anos de idade relaciona-se negativamente com a memória de trabalho em rapazes adolescentes. A atividade física pode estar relacionada com a memória de trabalho através de múltiplos mecanismos desde a formação celular e neuronal até às competências de interação social. Deste modo, é essencial que as crianças iniciem o mais cedo possível atividade física regular de forma a maximizar o desempenho cognitivo, pois o tempo despendido em atividade física aos seis anos de idade é preditor das competências de memória de trabalho oito anos depois, durante a adolescência, com impactos positivos a longo prazo ao nível do desenvolvimento cognitivo (López-Vicente et al., 2017). A atividade física está relacionada com um maior volume cerebral em regiões que são responsáveis pela memória de trabalho e funções executivas promovendo a conectividade das redes neuronais (Schaeffer et al., 2014; Weinstein, 2012).

No entanto, também algumas formas de comportamento sedentário, como os hábitos de leitura ou os jogos de tabuleiro ou de cartas, poderão fomentar as competências intelectuais e as

funções executivas, assim como o desenvolvimento emocional e social dos adolescentes. Deste modo, os adolescentes que apresentam maiores hábitos de leitura, têm melhores resultados ao nível do vocabulário e linguagem. A leitura tem influência no desenvolvimento cognitivo dos adolescentes (Salem et al., 20123). Uma maior capacidade de memória de trabalho, melhores competências de inibição e melhor inteligência estão associadas a uma maior velocidade de leitura, enquanto uma maior flexibilidade cognitiva e inteligência estão associadas a uma melhor compreensão da leitura (Johann et al., 2020). Por outro lado, a leitura conjunta entre pais e filhos promove o gosto pela leitura a curto e a longo prazo e as relações familiares (Clark & Rumbold, 2006). Neste sentido, é um preditor positivo para a motivação das crianças para a leitura e para aprender a ler, o facto de os pais identificarem a leitura como um prazer (Baker & Scher, 2002).

Também os jogos de tabuleiro em grupo, apesar de serem comportamentos sedentários, promovem funções executivas como a capacidade de processamento mental da informação *(updating),* assim como a troca entre diferentes funções mentais e o ajustamento adequado a essas mudanças *(shifting)* e podem trazer maiores benefícios do que os jogos realizados de forma individualizada (Benzing et al., 2019) tendo em conta que esta é uma atividade mais estruturada e organizada (Klopfer et al., 2009). Ao nível da capacidade de relacionamento, os jogos de tabuleiro e de mesa têm um papel relevante na promoção de competências interpessoais e na aprendizagem significativa e melhoram o envolvimento, a satisfação, a flexibilidade e a liberdade de experimentação (Sousa et al., 2023). De facto, os jogos mais criativos e espontâneos são melhores preditores para as aprendizagens académicas, assim como são promotores do respeito mútuo e da cooperação através do jogo de papéis e da negociação, o que as prepara melhor para as aprendizagens académicas (Elkind, 2007).

No entanto, nas dinâmicas familiares contemporâneas as crianças passam mais tempo em desportos competitivos e em jogos eletrónicos em que as crianças são passivas e menos criativas. Pelas razões enumeradas, Barnett et al. (2018), defendem que os pais e cuidadores devem regular o tempo de ecrã dos seus filhos e promover modelos de utilização saudável dos ecrãs, assim como contribuir para as interações face-a-face e para mais atividades em espaços exteriores, promovendo redes relacionais e mudando as comunidades.

Neste contexto, aumentar a atividade física e diminuir os comportamentos sedentários durante a adolescência poderá ser importante para a saúde pública e para a redução da prevalência de episódio depressivo (Kandola et al., 2020). Deste modo, com o objetivo de diminuir o comportamento sedentário nos adolescentes é urgente a investigação, a implementação do conhecimento e o desenvolvimento de políticas públicas (van Sluijs et al., 2021), já que os hábitos sedentários nos

adolescentes tendem a continuar na idade adulta e, nesta faixa etária, são mais difíceis de mudar (Moraes et al., 2009)

2.5. *Knowledge Translation*

A diminuição do comportamento sedentário através da mudança das dinâmicas familiares, da promoção do estilo parental consciente e da importância da atividade física, sobretudo ao ar livre tem sido amplamente analisada e estudada. De facto, é essencial que esta investigação realizada seja promotora de mudanças práticas na saúde física e mental da população em geral. Neste sentido, a Organização Mundial de Saúde (2017) refere que uma comunicação efetiva, integrada e coordenada é essencial para a construção de um futuro mais saudável para as pessoas de todo o mundo e que é uma componente necessária para os melhores resultados possíveis ao nível dos cuidados de saúde. Por outro lado, é essencial para que as pessoas tomem decisões mais ajustadas ao nível da proteção da sua própria saúde. Por isso, é necessário atuar ao nível dos indivíduos, profissionais de saúde, decisores políticos, comunidades e organizações internacionais. Para este fim, a comunicação deve ser acessível, predisposta para a ação, credível e confiável, relevante, atempada e compreensível. Para esta meta, os comunicadores devem ter em conta as questões que ajudem a compreender se a audiência está preparada para a ação.

Neste contexto, importa transferir o conhecimento científico para ação, ou seja, a implementação da ciência e da investigação ao senso-comum (Graham et al., 2006) – aquilo a que se chama *Knowledge Translation*.

Este é um campo da ciência relativamente novo, que se dedica a aumentar a relevância, aplicabilidade e o impacto dos resultados produzidos pela investigação científica (Kothari et al., 2017). Um termo definido pelo *Canadian Institute of Health Research* como um processo interativo e dinâmico que inclui síntese, disseminação, mudança, ética e aplicação do conhecimento para melhorar a saúde, obtendo uma efetiva melhoria dos serviços e dos produtos de saúde e um sistema de saúde mais forte (Straus et al., 2009). Este conceito originalmente aplicado à saúde é hoje aplicado às mais diversas áreas do conhecimento científico. O conceito de *Knowledge Translation* (também conhecido como utilização do conhecimento ou utilização da investigação), tem sido objeto de estudo desde 1950 (Huberman, 1990) e foca-se na parceria entre o investigador e o utilizador de conhecimento (Wathen & MacMillan, 2018). O modelo conceptual do *Knowledge Translation* advém da teoria de duas comunidades que apontavam as diferenças culturais entre os investigadores e os decisores políticos

que verificaram a falta de efetiva utilização do conhecimento científico (Caplan, 1979). Os modelos interativos de *Knowledge Translation* enfatizam a natureza pessoal do processo, ou seja, esta troca é facilitada quando os produtores de conhecimento e os utilizadores de conhecimento se conhecem e compreendem as suas necessidades, preferências, objetivos e circunstâncias (Bogenschneider et al., 2000).

De facto, verifica-se um hiato que revela que as evidências científicas de alta qualidade não estão a ser aplicadas à prática de forma consistente. Por isso, é essencial um esforço conjunto para mudar comportamentos, práticas e políticas (Straus et al., 2009). Na realidade, ter um conhecimento científico sólido sobre uma determinada temática, não se traduz necessariamente em alterações e mudanças comportamentais dos utilizadores finais desse mesmo conhecimento.

Podem identificar-se cinco qualidades para uma mudança de sucesso; a saber: (i) vantagens para os utilizadores, (ii) compatibilidade com as práticas e valores já existentes, (iii) simplicidade, (iv) *"Trialability"* ou a capacidade de testagem de uma ideia, e ainda (v) a fácil observação de resultados (Khalil et al., 2016). Para estas mudanças, é essencial identificar possíveis barreiras relativas ao comportamento, identificar possíveis ambientes e priorizar os alvos (Grimshaw et al., 2012). Deste modo, Wensing and Grol (2019), defendem que são essenciais os programas de investigação de longa duração e coordenados que garantam a presença dos investigadores de várias áreas científicas no terreno, a fim de haver uma acumulação e *Knowledge Translation*. Desta forma, o investigador torna-se parte do contexto do grupo de utilizadores (Jacobson et al., 2014).

O campo da *Knowledge Translation* oferece um mecanismo para transformar conhecimentos teóricos em prática. O seu principal objetivo é diminuir o intervalo entre a investigação científica e a aplicação do conhecimento na prática e a sua interação na ação política. Em grande parte, o *Knowledge Translation* traduz-se em transformar a evidência ou as intervenções baseadas em evidência em aplicações práticas (Esmail et al., 2018). Por outro lado, o *Knowledge Translation* com características baseadas na evidência, com elevada "usabilidade", centradas na pessoa e com aplicações aos níveis micro, meso e macro, envolvem níveis de mudança nos comportamentos (Esmail et al., 2021).

O *Knowledge Translation* é um conceito complexo e multidimensional que exige uma compreensão dos seus mecanismos, métodos e medidas, assim como dos seus fatores influenciadores num nível individual e contextual, assim como a interação entre esses dois níveis. Acima de tudo, o *Knowledge Translation*, pode ser sumariado nos seguintes aspetos: (i) inclui todos os passos entre a criação de novo conhecimento e a sua aplicação; (ii) necessidade de comunicação multidirecional; (iii)

é um processo interativo; (iv) é uma colaboração contínua entre as diferentes partes; (v) inclui múltiplas atividades; (vi) não é um processo linear; (vii) envolve diferentes grupos de utilizadores de conhecimento; (viii) é orientado para o impacto; (ix) é um processo interdisciplinar (Sudsawad, 2007).

Graham et al. (2006), definiu o processo de conhecimento para a ação e conceptualiza a relação entre o *Knowledge Translation* e a ação em que cada conceito cumpre idealmente uma fase ou categoria. Este modelo defende a ideia de um "funil" no qual o conhecimento criado necessita de ser limpo antes de estar preparado para a sua utilização. A parte da ação deve ser encarada como um ciclo de implementação ou aplicação do conhecimento. Em contraste com o "funil" do conhecimento, o ciclo da ação representa a atividade que pode ser necessária para a aplicação do conhecimento.

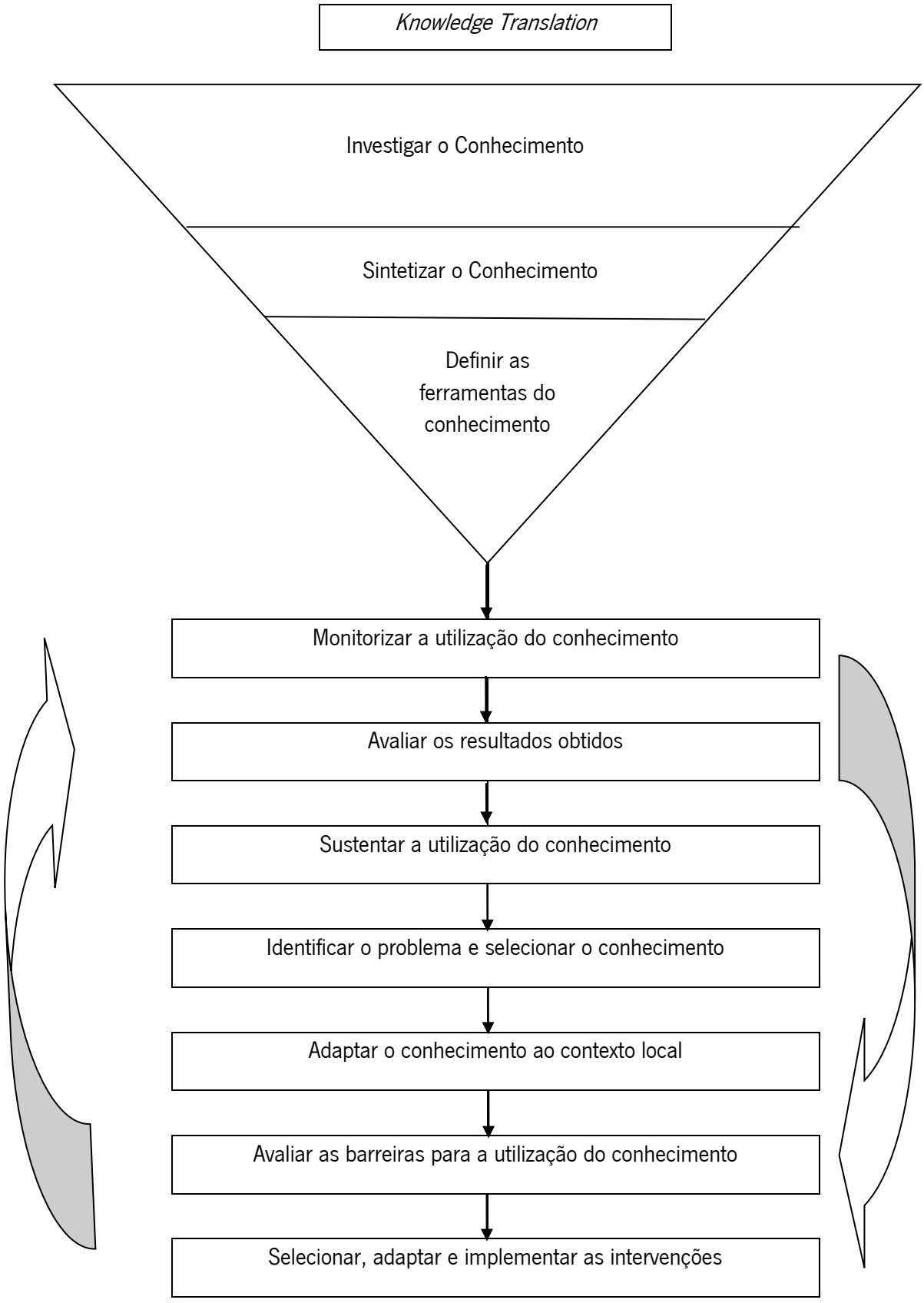

Figura 1 - Knowledge Translation - Adaptado de: Graham, I. D. et al., (2006) Lost in knowledge translation: Time for a map?, pp. 13–24

O conceito de *Knowledge Translation* é, muitas vezes, interpretado como um problema devido à assunção de que são os investigadores que devem conduzir a investigação e que o envolvimento de utilizadores do conhecimento poderá ser um potencial risco para a objetividade e rigor da investigação. Por outro lado, um dos maiores desafios é utilizar uma comunicação apropriada. A medicina baseada na evidência é um fator importante para a promoção de cuidados de saúde mais adequados e melhores resultados na saúde. Por estas razões, é essencial clarificar as terminologias e os conceitos, diminuir o ceticismo relativamente ao valor do *Knowledge Translation*, aumentar a investigação que utiliza metodologias participativas, clarificar quem são os destinatários, atuar ao nível das políticas sociais e de saúde e analisar os benefícios do *Knowledge Translation* num contexto social mais alargado (Bowen & Graham, 2013).

Desta forma, através do *Knowledge Translation* pretende-se efetivar mudanças a vários níveis:

1. **Ao nível dos consumidores e do público**, pretende-se que as decisões tomadas resultem em melhores cuidados de saúde das pessoas e que o público colabore e se envolva, seja cocriador e que adquira competências na área da saúde.
2. **Ao nível dos profissionais**, de forma que as suas decisões sejam relevantes, acessíveis e compreensíveis.
3. **Ao nível dos decisores políticos,** de forma que percebam quais as prioridades e de que forma poderão transformar as evidências em ação, promovendo uma linguagem acessível e desenvolvendo capacidades ao nível dos decisores políticos, organizações promotoras de saúde e gestores para usar o *Knowledge Translation* na tomada de decisão (Cochrane, 2017).

O conceito de *Knowledge Translation* tem vindo a gerar cada vez mais discussão, assim como a necessidade de rever a relação entre a ciência e a sociedade. A posição tradicional baseava-se numa epistemologia positivista, unidisciplinar e conduzida pelo investigador. Em contraste, verifica-se uma alternativa que se baseia numa epistemologia de resolução de problemas, multidisciplinar, que promove a participação dos intervenientes e que tem em conta as suas necessidades (Gibbons et al., 2010). A investigação baseada na comunidade e o *Knowledge Translation* traduz-se num processo democrático de cocriação e contribui para a implementação da ciência e conduz para a investigação colaborativa no sistema de saúde (Jull et al., 2017).

Para promover a facilitação do envolvimento dos utilizadores do conhecimento, podem ser utilizadas algumas estratégias. Por exemplo, os mapas conceptuais (Burke, et al., 2005), a análise de redes sociais (Luke & Harris, 2007) ou as narrativas e a apresentação de factos como uma história

(Greenhalgh & Hurwitz, 1999). Por outro lado, os utilizadores de conhecimento poderão pensar sobre modos mais estruturados através dos quais os investigadores podem envolver-se com as organizações para promover a aplicação do conhecimento e potenciar o efeito da investigação (Kotari & Wathen, 2017).

Desta forma, acredita-se que a investigação colaborativa entre os investigadores e os utilizadores da ciência é um dos melhores meios para aplicar as evidências fornecidas pela ciência e impactar as práticas, as políticas, os sistemas de saúde e a sociedade (Jull et al., 2017). Contudo, para ser facilitar esta parceria, que deve ser igualitária, é necessário investimento de tempo e financeiro, assim como a partilha de valores e princípios, tais como: a inclusão dos utilizadores de conhecimento durante o processo de investigação, a cocriação do conhecimento, a reciprocidade, a partilha nos processos de tomada de decisão, a participação ativa e a democratização da produção de conhecimento (Nguyen et al., 2020).

3. Enquadramento Metodológico

3.1. Objetivos

3.1.1. Objetivo Geral

Promover um conjunto de atividades para famílias de adolescentes, recorrendo a parentalidade consciente, que promovam as competências cognitivas e as funções executivas, reduzindo o comportamento sedentário.

3.1.2. Objetivos Específicos

- Criar um conjunto de atividades em família que potenciem o desenvolvimento das funções executivas dos adolescentes, desenvolvendo o raciocínio, a resolução de problemas e a capacidade de planeamento.
- Criar um conjunto de atividades que promovam a redução do comportamento sedentário dos adolescentes.
- Criar um conjunto de atividades que promovam as relações de parentalidade consciente na adolescência.

3.2. Metodologia

> "O método é o caminho de se chegar a um resultado, a técnica é a arte de caminhar até esse resultado."
>
> (Galego & Gomes, 2005, p. 176)

Esta dissertação de mestrado surge inserido num projeto de investigação de *Knowledge Translation*, intitulado MOVE24: *Dissemination, Monitoring and Surveillance of the Portuguese 24-Hour Movement Guidelines: making the whole day matter* e financiado pela FCT com referência PTDC/SAU-DES/0166/2021).

Pode-se afirmar que esta investigação se enquadra num paradigma sócio-crítico uma vez que incluirá a participação dos adolescentes e das suas famílias no processo de criação dos resultados finais do projeto. (Amado, 2014).

3.2.1. Questão de investigação

Traduzir o conhecimento científico para a ação: como promover as funções executivas reduzindo o comportamento sedentário e recorrendo à parentalidade consciente?

3.2.2. Métodos

Este estudo baseia-se numa metodologia qualitativa tendo na sua génese um processo de cocriação, sendo os participantes ativos, os adolescentes e os seus pais/representantes legais.

A pesquisa qualitativa, pretende obter dados descritivos, tendo em conta a interação entre o pesquisador e o seu objeto de estudo de forma a compreender e interpretar os fenómenos do ponto de vista dos participantes (Giovinazzo, 2001).

Godoy (1995), identificou algumas características essenciais para a realização de uma pesquisa qualitativa, tais como: a existência de um ambiente natural; o enfoque indutivo; um caráter descritivo e a preocupação do investigador deve ser o significado que os participantes dão ao objeto de estudo.

Podem referir-se várias técnicas nas metodologias qualitativas (entre elas, a que se utiliza nesta investigação, o grupo focal) mas em traços gerais estas metodologias, têm em conta as seguintes etapas: (i) reconhecimento e formulação do problema; (ii) planeamento; (iii) execução, tendo em conta a determinação da amostra, as suas características, o recrutamento dos participantes e o trabalho de campo; (iv) a comunicação de resultados, através da análise e interpretação dos dados; (v) e, caso seja necessário, a revisão e repetição das fases (Giovinazo, 2001).

A técnica escolhida para atingir os objetivos que foram propostos foi o grupo focal.

O grupo focal pode ser percebido como uma técnica ou uma estratégia de recolha de dados ou, por ser visto como um método, por ser uma ação planeada com procedimentos bem definidos e que pode conter nele próprio um conjunto de técnicas (Gomes, 2005).

O grupo focal teve as suas primeiras aplicações na Sociologia em 1926, por Emory S. Bogardus (Pires, 2019) uma vez que, o objeto de estudo eram as interações que se verificam no

interior de um grupo (Giovinazzo, 2001). O grupo focal pode ser visto como uma entrevista de grupo (Lervolino & Pelicioni, 2010) e considera-se uma técnica qualitativa de recolha de dados que pretende compreender a complexidade dos fenómenos sociais (Galego & Gomes, 2005). A partir da década de 80 teve um maior desenvolvimento na pesquisa na área das ciências sociais (Galego & Gomes, 2005). Esta técnica é utilizada para criar novas hipóteses tendo em conta os pontos de vista dos participantes e avaliar diferentes situações em estudo (Giovinazzo, 2001). Nesta técnica, é pedido aos grupos que discutam ou dialoguem sobre um tema (Lopes et al., 2010). Com a sua utilização, procura-se não o consenso, mas a diversidade de ideias (Gui, 2003) e procura-se que o tema seja motivante para os participantes (Gomes, 2005). Pretende-se também, através da discussão e partilha de ideias, compreender como as pessoas agem e se sentem perante uma experiência ou situação (Giovinazzo, 2001) conhecendo os seus sentimentos, opiniões e reações (Galego & Gomes, 2005). Deste modo, um grupo focal trata-se de uma técnica que procura sentido ou significado para um tema pouco conhecido, procurando elaborar hipóteses e desenvolver modelos e teorias a partir das interações entre os participantes e o pesquisador, tendo em conta objetivos específicos e diretivos (Silva & Assis, 2010). Tem também como objetivo criar conhecimento sobre um tema específico a partir de uma discussão participativa entre os sujeitos, tendo em conta a discussão de itens específicos e direcionados pelo moderador (Pires, 2019).

Fases para implementação do Grupo Focal

De acordo com Giovinazzo (2001), podem referir-se três fases de implementação dos grupos focais que podem ser definidas como:

(i) planeamento, com destaque para a criação do objetivo da pesquisa e a elaboração das questões, através de um guião ou roteiro (com cerca de doze questões divididas em questões abertas, questões de transição, questões-chave, questões finais, questões-resumo e questão final). Os itens a questionar devem seguir-se por um roteiro de acordo com um esquema lógico que não deve ser demasiado rígido, mas que sirva como um guião da discussão (Gui, 2003). Deve ser também elaborado um plano cronológico.

Nesta fase também se define o tamanho dos grupos que devem ser constituídos por seis a dez elementos (Schroeder & Klering, 2009) e no máximo cinco grupos por projeto de investigação (Suter, 2004). Os grupos devem ter características específicas e recrutados após definir qual o grupo social que se pretende estudar (Lervolino & Pelicioni, 2001). Assim, os participantes não se devem conhecer

entre si nem devem ser familiares (Lervolono & Pelicioni, 2001) e devem ser formados intencionalmente (Silva & Assis, 2010). Os grupos devem ser homogéneos (Lervolino & Pelicioni, 2001) e os indivíduos devem ter características comuns que sejam importantes para o estudo (Lopes et al., 2010; Silva & Assis, 2010), garantindo grupos uniformes e com diversidade (Galego & Gomes, 2005). Também é importante definir os níveis de envolvimento do moderador que pode ser alto (quando é necessário cumprir uma agenda mais rígida ou quando é importante assegurar o tratamento de alguns tópicos); ou baixa (quando se pretende avaliar o próprio interesse dos participantes). No caso do presente estudo investigativo, foram convidados adolescentes e seus pais/representantes legais a participar no processo (Pires, 2019).

Também nesta etapa, é definida a duração da sessão que deve ser entre uma hora e meia a duas horas (Giovinazzo, 2001), sendo a sua duração mais comum noventa minutos (Lervolino & Pelicioni, 2001) e o tempo máximo recomendado três horas (Gomes, 2005).

Nesta primeira etapa, é essencial também escolher o local para a recolha de dados que deve ser um espaço neutro, acessível e silencioso (Lervolino & Pelicioni, 2001) sem distrações, com sistema de áudio e vídeo. As mesas devem estar dispostas em U ou com uma mesa retangular ou oval (Lervilino & Pelicioni, 2010) e o nome da cada participante deve estar visível (Giovinnazzo, 2001).

(ii) Condução das sessões do grupo focal, na qual são essenciais as competências do moderador, tais como a capacidade para ser empático, a flexibilidade, a capacidade para perceber quando um tema se esgotou e a capacidade para controlar as influências no grupo (Giovinnazzo, 2001).

(iii) Análise dos dados, que deve ser sistemática, verificável e focada no tema de interesse e com um nível de interpretação adequado. Segundo Gomes and Galego (2005), nesta fase o moderador deve participar na análise dos dados; deve ser elaborado um plano descritivo das falas; devem ser extraídas informações relevantes e ligadas ao tema; devem ser captadas as ideias principais e deve ser realizado um relatório com os resultados. Esta fase terá três etapas: (1) a pré-análise; (2) a exploração do material; (3) e o tratamento de dados, inferência e interpretação (Silva & Assis, 2010).

Papel do dinamizador/pesquisador/mediador no Grupo Focal

De acordo com Lervorlino and Pelicioni (2010), o pesquisador deve adotar um papel de moderador/investigador que coordena as sessões e deve ter uma atitude "discreta e firme" (p. 118). A essência do grupo focal consiste nas interações criadas entre o pesquisador e os entrevistados. Deve

ser um líder, mas tentando não interferir nas dinâmicas do grupo e proporcionando a todos os participantes momentos de interação e exposição de ideias, fazendo perguntas abertas (Galego & Gomes, 2005) e criando um clima de empatia, não ameaçador, entre os diferentes intervenientes (Gui, 2003). É o moderador do grupo que deve criar um clima adequado à liberdade de expressão (Lervolino & Pelicioni, 2010).

Devem estar presentes mais dois colaboradores na sessão: o relator que anota os acontecimentos de maior interesse para a pesquisa e o observador que observa a comunicação não-verbal dos participantes (Lervolino & Pelicioni, 2001). O pesquisador não deve fornecer aos participantes informação detalhada sobre o objeto de pesquisa (Gomes, 2005).

Westphal et al. (1996), defendem que é papel do moderador aprofundar temas específicos ou pedir esclarecimentos; perceber quando um tópico já foi explorado e dar seguimento ao guião; estimular os participantes menos ativos; controlar os participantes mais dominadores e terminar a sessão.

Limitações e Vantagens do Grupo Focal

De acordo com Galego and Gomes (2005), as vantagens do grupo focal são: baixos custos; recolha de dados rápidos; formato flexível; possibilidade de utilizar o grupo focal em conjunto com outros métodos/técnicas. Esta técnica permite a criação de um espaço de partilha de angústias e ansiedades que possibilita uma relação mais afetiva e dinâmica com os participantes devido às competências de escuta (Silva & Assis, 2010).

De acordo com Galego and Gomes (2005), as limitações do grupo focal são: está sujeito à interferência do moderador; está sujeito à interferência dos participantes e dispersões do grupo; os grupos podem tornar-se mais artificiais pois são criados e dirigidos pelos investigadores. Para Gui (2003), as desvantagens da utilização do grupo focal na pesquisa passam por este se limitar ao comportamento verbal, o facto de ser orientado pelo pesquisador pode torná-lo menos natural e a dificuldade de reunir os participantes para o encontro. Por outro lado, não permite a recolha de dados com grupos muito grandes. Também a subjetividade dos dados recolhidos pode tornar a recolha de dados e a análise posterior mais complexa (Westphal et al., 1996).

3.3. Ética

De acordo com Gomes and Galego (2005), os cuidados éticos são essenciais no que respeita à investigação nas ciências sociais. Estes cuidados referem-se aos diferentes intervenientes e procedimentos da investigação. Tendo em conta os cuidados com os participantes, é essencial o estabelecimento de uma relação de confiança que deve ter como base o anonimato e a confidencialidade. Como os participantes deste estudo investigativo são adolescentes e os seus pais/representantes legais, foi tida em conta a sua vontade de participar na pesquisa, e foi-lhes dado um termo de livre consentimento de participação com uma linguagem simples e direta (Pires, 2019) adequada à faixa etária dos adolescentes (apêndice 2). Foi também solicitado o consentimento informado livre e esclarecido aos pais/representantes legais (apêndice 3).

Para este estudo, foram seguidos os procedimentos éticos necessários, previstos na lei e nos diversos regulamentos sobre investigação em seres humanos, antes da realização dos grupos focais, nomeadamente a submissão deste projeto de mestrado à aprovação da Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH) da UMINHO (Ref. 013/2024). Após parecer ético favorável (anexo 1) e antes da realização dos grupos focais, os objetivos do estudo foram explicados a todos os intervenientes, foram recolhidos consentimentos informativos e informados (apêndices 2 e 3) escritos e assinados pelos adolescentes e pelos seus pais/representantes legais. Nestes consentimentos garantiu-se a confidencialidade dos dados e a sua utilização exclusiva para fins científicos. Solicitou-se ainda a autorização para gravar o áudio dos grupos focais, transcrever e analisar as mesmas, garantindo-se o anonimato dos participantes.

Todos os intervenientes no estudo qualitativo foram informados acerca dos objetivos do estudo e do seu carácter voluntário e de que podiam desistir de participar em qualquer fase do estudo sem qualquer prejuízo. Contudo, após o pedido para retirada do consentimento, todos os dados recolhidos seriam destruídos (registos em papel) ou eliminados (registos áudio e em base de dados).

Os dados pessoais dos participantes recolhidos no âmbito deste estudo serão conservados até à publicação final dos seus resultados não devendo ultrapassar o prazo de cinco anos. Após este período, todos os dados serão destruídos (registos em papel) ou eliminados (registos áudio e em base de dados).

3.4. Contexto de Investigação

3.4.1. Participantes

Os sujeitos que integram este estudo são adolescentes na faixa etária entre os 12 e os 15 anos de idade e os seus pais/representantes legais.

Os participantes constituíram uma amostra de conveniência, recrutada por metodologia *snowball* dentro da rede de contactos dos investigadores do projeto MOVE24. Realizaram-se dois grupos focais. Um com 8 elementos (4 adolescentes e 4 adultos) e outro com 6 elementos (3 adolescentes e 3 adultos).

3.4.2. Procedimento

Tendo em vista a coleta de dados (Silva & Fossá, 2015) foram convidados sete pares de participantes para a realização de dois grupos focais, com convite formal enviado por correio eletrónico para o responsável parental de cada par. Foi construído um guião de grupo focal com recurso à consulta de *experts*/investigadores do projeto MOVE24 (apêndice 1) composto por questões abertas. O referido guião foi elaborado para este estudo que foi administrado aos pais e aos adolescentes que aceitaram participar. Este guião não sofreu alterações ao longo dos grupos focais. Cada grupo focal teve a duração de duas horas e foram gravados (áudio), transcritos *verbatim* e anonimizados, de forma a salvaguardar o anonimato dos participantes e a confidencialidade dos dados recolhidos.

Inicialmente, foram lidos os consentimentos informados e solicitado aos representantes parentais e aos adolescentes que lessem e assinassem os respetivos consentimentos informados (apêndices 2 e 3). Em segundo lugar, foi solicitado que todos os participantes respondessem a um questionário sociodemográfico enviado por correio eletrónico através do *Google Forms.* Foram elaborados e apresentados aos participantes dois questionários: um questionário sociodemográfico para os adolescentes (apêndice 4) e outro questionário sociodemográfico para os adultos/pais (apêndice 5). Após este ato, foram dinamizadas atividades de quebra-gelo exemplificativas de atividades possíveis a realizar em família. Em quarto lugar, foi iniciada a exploração do guião/formulário (apêndice 1) com a realização de uma breve apresentação da investigadora e de todos os intervenientes na investigação presentes na sala e a função de cada um deles. Foi também

referida a sua liberdade para darem a sua opinião de forma livre sem terem a perceção de qualquer avaliação ou julgamento e explicada de forma breve o conteúdo e os objetivos do grupo focal. Houve também lugar ao esclarecimento de dúvidas, quando pertinente. Relativamente ao guião construído para a realização dos grupos focais, este consistiu, num primeiro momento na formulação de (i) questões abertas e que permitem uma resposta rápida; (ii) questões introdutórias, que permitem introduzir o tópico geral da discussão e fornecem aos participantes a possibilidade de refletir acerca de experiências anteriores e (iii) questões de transição que movem a conversação para a realização de (iv) questões-chave que são a base da investigação e que requerem maior atenção e análise, ou seja, a avaliação das atividades criadas. Para os grupos focais foram apresentadas aos participantes quatro atividades que promovem as relações entre pais e filhos, as funções executivas na adolescência, desenvolvendo o raciocínio, a resolução de problemas e a capacidade de planeamento e ainda a redução do comportamento sedentário. As atividades apresentadas aos participantes foram as seguintes:

Vamos Gerir a Casa – que pretende promover competências de planeamento, organização e gestão familiar e doméstica; promover a comunicação entre os elementos da família; melhorar competências de memória de trabalho, de raciocínio lógico-matemático e de tomada de decisão e evitar o comportamento sedentário.

Jogo da Estafeta – que pretende promover a capacidade de analisar informações e tirar conclusões lógicas a partir delas; promover competências de memória de trabalho, habilidades de raciocínio e cálculo matemático, competências de flexibilidade cognitiva e adaptação a situações inesperadas; promover competências de comunicação entre os elementos da família, trabalhar a colaboração e o trabalho em equipa, promover a atividade física.

Jogo do Post-It – que pretende melhorar as capacidades de comunicação e a colaboração entre os diferentes elementos da família; desenvolver competências verbais de vocabulário, compreensão e interpretação, incentivar a criatividade e a expressão verbal; promover a redução do comportamento sedentário e promover a atividade física.

Vamos Exercitar com Números… – que pretende promover competências de memória e de planeamento; desenvolver a flexibilidade cognitiva; estimular o bem-estar físico e emocional; trabalhar a colaboração entre os diferentes elementos da família; promover a redução do comportamento sedentário e promover a atividade física.

As atividades descritas em detalhe, antes da realização dos grupos focais e com as alterações propostas após a realização dos mesmos encontram-se nos apêndices 6 e 7.

No final, foram realizadas algumas questões finais e questões-resumo que têm como objetivo encerrar a discussão e fazer um resumo de todos os itens que foram considerados durante a reunião, assim como uma questão final de encerramento (Giovinazzo, 2001).

Com o objetivo de promover o envolvimento dos participantes na tarefa e fomentar a relação entre os pares, no final de cada grupo focal, os participantes foram convidados a cocriar uma atividade que pudessem fazer em família, com atividade física e que fosse capaz de promover competências cognitivas (apêndice 8). Foi verificada uma aceitação e envolvimento total dos participantes na realização das atividades cocriadas. Os pares compreenderam os objetivos propostos e elaboraram jogos/atividades para realizar em família, tendo em conta a promoção da atividade física, em grande parte ao ar livre, e que contribuem para o desenvolvimento das funções executivas.

3.4.3. Análise de Conteúdo Temática

As investigações de âmbito social, que pressupõem maior subjetividade devem assentar a sua base metodológica numa coleta e análise de dados que respeita as características qualitativas deste tipo de pesquisas (Câmara, 2013). A análise de conteúdo consiste numa técnica de investigação qualitativa em que se analisa o que foi dito nas entrevistas e se procura a sua classificação, tendo por base categorias ou temas no sentido de compreender o que o participante procurou dizer. Para este fim, deve-se ter em conta um conjunto de fases que o investigador deverá cumprir. São elas: (i) a pré-análise, (ii) a exploração do material e (iii) a inferência e interpretação (Bardin, 2016).

Numa primeira fase de pré-análise e iniciando pela "leitura flutuante" (Bardin, 2016, p. 64), que consiste numa primeira abordagem aos documentos, foram sistematizadas as ideias iniciais apontadas pelos participantes, tendo em conta o referencial teórico. Nesta fase, foi lido todo o material e organizado para a elaboração dos indicadores. Para este fim e de acordo com Bardin (2016), foram tidas em conta as seguintes regras:

1. Regra da exaustividade (ter em conta todos os elementos recolhidos);
2. Regra da representatividade (caso a amostra seja representativa, será possível generalizar os resultados ao todo);
3. Regra da homogeneidade (os documentos utilizados, ou seja, o guião do grupo focal, são homogéneos);
4. Regra da pertinência (os documentos utilizados são adequados como fonte de informação, tendo em conta os objetivos definidos).

Na segunda fase de exploração do material procurou-se codificar os enunciados dos participantes e recortá-los em unidades de significação, procurando também definir, de forma progressiva, os domínios e as categorias que representam o conteúdo e que vêm permitir a construção de inferências e conclusões, tendo por base a referências da literatura (Silva & Fossá, 2015).

Na terceira e última fase, a fase de inferência e de interpretação, procurou-se tratar os resultados através da captação dos conteúdos emanados pelos participantes nos grupos focais, fazendo a sua associação aos domínios e categorias previamente definidas dando ênfase aos itens semelhantes e diferentes em cada categoria (Silva & Fossá, 2015).

Para responder aos objetivos do estudo, analisaram-se as transcrições dos grupos focais pela mesma ordem em que foram realizadas, recorrendo-se à técnica de análise de conteúdo temática (Bardin, 2016).

Tendo em vista dar resposta aos objetivos deste estudo foi realizada uma análise categorial, em que, decorrente da leitura integral das transcrições, estas foram analisadas de acordo com quatro domínios que aglutinaram nove categorias, tendo em conta, cada uma delas, um conceito norteador (Bardin, 2016). Este processo foi determinante para a melhor organização e interpretação sistemática e consistente dos dados recolhidos. A codificação das unidades de significação foi realizada de forma independente e indutiva por dois codificadores (a investigadora e um juiz externo convidado a partir do grupo de *experts*/investigadores do projeto MOVE24). Ambos realizaram e discutiram a codificação, sendo possível a codificação das nove categorias e a sua aglutinação em quatro domínios, a partir da sua definição prévia tendo como suporte o guião do grupo focal.

4. Resultados

Foram realizados dois grupos focais com pais/representantes legais e adolescentes com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos.

Relativamente aos adultos participaram nos grupos focais, seis mulheres (86%) e um homem (14%) entre os 36 e os 50 anos de idade, sendo a média de idades os 45 anos. Em relação ao seu nível de escolaridade, um participante tem concluído o ensino secundário (14%), um concluiu o grau de mestre (14%) e os restantes cinco são licenciados (71%). No que concerne às áreas profissionais, um dos participantes é desempregado (14%), um é gestor da formação (14%), três são professores (43%) e dois são assistentes operacionais (23%). Relativamente ao estado civil, dos sete participantes adultos dois deles são unidos de facto (23%), quatro são casados (57%) e um deles é viúvo (14%). Relativamente à filiação dois dos participantes têm três filhos (23%) e cinco dos participantes têm dois filhos (72%).

No que respeita aos adolescentes que participaram nos grupos focais, encontram-se na faixa etária compreendida entre os 12 e os 15 anos. Na análise mais detalhada da amostra, quatro dos participantes têm 12 anos (57%) e os restantes três participantes têm, cada um, 13 (14%), 14 (14%), e 15 (14%) anos de idade, sendo a média de idades 12,5 anos. Em relação ao sexo, quatro dos participantes eram do sexo feminino (57%) e três eram do sexo masculino (43%). No que respeita ao seu nível de escolaridade quatro participantes frequentam o 6º ano de escolaridade (57%), um participante frequenta o 7º ano de escolaridade (14%), um participante frequenta o 8º ano de escolaridade (14%), um participante frequenta o 9º ano de escolaridade (14%).

Inicialmente, foram feitas algumas questões prévias aos participantes dos grupos focais das quais foram retiradas as seguintes informações: tendo em conta o tempo e disponibilidade das famílias, vários participantes referem ter pouco tempo para a realização de atividades em conjunto, fazendo afirmações tais como: "agora temos pouca disponibilidade e também muita carga horária cada vez maior.", "o que acontece é sempre a correr" ou "É muito difícil de conseguir por cinco ao mesmo tempo para jogar."; "devíamos também organizar mais um bocadinho, porque estamos uns um bocadinho sedentários". ou "Não fazemos muito juntos. A gente leva-a para as atividades e traz. É mais só as idas e voltas." Um adolescente referiu que o pai "trabalhas demais."

Os participantes referem também que seria importante planear as atividades em família "eu acho que seria melhor, fazer as atividades programadas".

Também a idade dos adolescentes se relaciona com o tempo que passam em atividades em conjunto, através de afirmações como: "ao longo dos anos, as atividades em conjunto têm vindo a diminuir."

Tendo em conta a diminuição do comportamento sedentário e promoção das funções executivas, os participantes fizeram afirmações a partir das quais se pode aferir que os adolescentes participam em atividades de grupo mas, sem os pais, a partir de afirmações como "as atividades físicas são isoladas... não em conjunto."; " Costumo andar de bicicleta ou jogar basquete com amigos". No que se refere aos jogos de tabuleiro, participantes responderam "gostamos muito de jogar jogos de tabuleiro modernos e vemos documentários que agradem aos quatro em família." Relativamente a atividades físicas em conjunto, as famílias referem caminhadas e exploração da natureza "fazemos muitas caminhadas em família a explorar a natureza."; "às vezes damos caminhadas todos juntos" e compreendem os seus benefícios através de afirmações como: "As atividades físicas promovem, as amizades familiares, porque as atividades físicas, algumas das vezes, são para mim, coisas que nós podemos estar a conversar e soltar a energia". Compreendem também a relação positiva entre a atividade física e a promoção das funções executivas ("a realização de um desporto pode levar a ter mais decisões rápidas"; "Depois da atividade física ficamos mais despertos, soltos, despertos. Parece que o oxigénio fica tudo mais solto, mais relaxado"; "Quando faço alguma coisa, sinto me mais desperta. O cérebro e tudo mais ativo também"; "Quando estou no telemóvel, fico mais cansada, quando estou em atividade fico mais ativa, é isso, mais desperta. Quando faço desporto sinto-me normal, mas com mais energia do que quando estou no telemóvel"). Os adolescentes fazem também a associação entre a atividade física e emoções positivas, com a seguinte afirmação: "Quando eu começo a brincar com os melhores colegas, sinto me mais feliz".

Alguns participantes abordam também as dificuldades apresentadas com a utilização de telemóveis e ecrãs através de afirmações tais como: "Quando estou muito tempo no ecrã, a mente fica mais dormente."; "São raros os momentos em que conseguimos que eles se abstraiam dos telemóveis na totalidade."; "Quando está nos telemóveis fica muito parada." ou "Acho que ele passa muito tempo ao telefone."

A partir dos grupos focais realizados, foram aglutinadas as respostas em quatro domínios: a satisfação, o conteúdo, a exequibilidade e, por último, as sugestões de alterações, tendo em conta cada uma das atividades apresentadas nos grupos focais (“Vamos Gerir a Casa”, “Jogo da Estafeta”, “Jogo do Post-it” e “Vamos Exercitar com Números...”).

Domínios	Categorias
Satisfação	Gostei
	Não gostei
Conteúdo	Compreensão e clareza das instruções
	Adequação aos objetivos
Exequibilidade	Tempo
	Local
	Forma
	Usabilidade
Sugestões de Alterações	Propostas de alterações

Quadro 1 - Domínios e Categorias para análise de conteúdo temática

As atividades propostas foram analisadas tendo em conta os domínios e as categorias criados.

DOMÍNIO "SATISFAÇÃO"

Relativamente ao domínio "Satisfação" foram criadas duas categorias "Gostei" e "Não gostei". No domínio "Satisfação" procurou-se aferir o nível em que os participantes do grupo focal estavam satisfeitos com as atividades propostas relativamente à sua formulação e adequação. Neste domínio procura-se evidenciar a satisfação relativamente à atividade proposta e o facto de ter gostado da atividade apresentada ou que o participante não gostou da atividade apresentada e, por isso, não poderia realizar a mesma.

Desta forma, verificou-se, a partir dos comentários que as atividades apresentadas foram do agrado da maior parte dos participantes. Na análise mais detalhada de cada uma das atividades, verificou-se que na primeira atividade apresentada intitulada de "Vamos Gerir a Casa" os participantes mostraram o seu agrado através de comentários como: "Fazermos o planear em conjunto, e sim, estar em conjunto (...) Acho uma ótima ideia", "...é interessante (...) coisas que eu gosto muito da parte da economia, é uma coisa boa aqui." ou "concordo com isto e acho que é assim que deve ser" (relativamente ao planeamento doméstico). Relativamente a esta atividade na categoria "Não gostei" um dos adolescentes presentes referiu "Não gosto de cozinhar."

No que respeita à segunda atividade apresentada "Jogo da Estafeta" verificou-se que os participantes gostaram da referida atividade através de comentários como: "Mas mesmo às refeições,

fazer e levantar questões de cultura geral muito bom." ou "Também tem cultura geral que uma coisa que eu também gosto.", "É tipo uma gincana e acho que isso faz-lhes muito bem (...) É muito giro.", "sim, é interessante." ou "É um jogo, para a família toda, porque é intemporal e é dá para todas as gerações.". Não houve comentários que se enquadrassem na categoria "não gostei".

Na análise da terceira atividade que se intitula "Jogo do Post-It", verificaram-se comentários positivos como: "É muito interessante.". Nesta atividade verificaram-se comentários que se integram na categoria "Não gostei", tais como: "Não fazia, porque tinha vergonha.".

Na quarta atividade apresentada "Vamos Exercitar com Números..." na categoria "Gostei" os participantes demonstraram que gostaram da atividade através de comentários como: "Será aquela mais preferida da família, aquela que nos conseguiria chamar para fazer.", "É interessante e bastante físico". Por outro lado, nesta atividade verificaram-se comentários na categoria "não gostei" como: "Não me agrada porque tem muita atividade física."

DOMÍNIO "CONTEÚDO"

O segundo domínio criado foi relativo ao "Conteúdo", no qual se procurou aferir a opinião dos participantes acerca dos conteúdos apresentados nas atividades propostas, tendo em conta a clareza e facilidades na compreensão das instruções e adequação aos objetivos. Este domínio foi subdividido em duas categorias: a "Compreensão e clareza das instruções" (procura perceber se as instruções dadas relativamente às atividades estão descritas de forma clara e compreensiva relativamente à forma como estão escritas (gramática, pontuação, linguagem utilizada) tendo em conta as faixas etárias para que foram elaboradas) e a "Adequação aos Objetivos" (evidencia a necessidade de compreender se as atividades propostas se encontram de acordo com os objetivos definidos previamente para cada atividade, tendo em conta as variáveis propostas, como a redução do comportamento sedentário, promoção da relação entre pais e filhos adolescentes e promoção das funções executivas).

No que respeita à primeira atividade apresentada "Vamos Gerir a Casa", na categoria "Compreensão e clareza das instruções" é referido que "Sim." (relativamente a instruções claras), "Sim". (atividade escrita de uma forma clara, mesmo para idades mais jovens), "A linguagem é clara, direta e acessível." Na categoria "Adequação aos objetivos" os participantes referem que "A questão dos orçamentos também é uma coisa boa.", "Esta é outra questão de gestão".

Na segunda atividade apresentada “Jogo de Estafeta”, na categoria referente à “Compreensão e clareza das instruções” os participantes referiram que “Faz lembrar um jogo de Tabuleiro” ou “Faz lembrar os jogos sem fronteiras”.

No que concerne à terceira atividade apresentada “Jogo do post-it”, os participantes, relativamente à “Compreensão e clareza das instruções” referiram que “Está bem escrito. Está de uma forma percetível”. Também no que se refere à adequação aos objetivos, os participantes referiram que “Em casa tenho um parecido que se coloca a imagem numa fita na testa”, o que remete para a adequação dos objetivos e da facilidade de compreensão da atividade e da forma como está escrita.

No que respeita à quarta atividade apresentada, “Vamos jogar com números...” alguns participantes referiram algumas dificuldades em compreender os conteúdos, pois acharam que as instruções deveriam estar mais claras, sobretudo para os adolescentes, através de referências, tais como, tal como ilustrado pelas seguintes unidades de significado: “Tem que memorizar as atividades?”, “Aqui onde explica essa situação de ter que memorizar, não está bem percetível, sobretudo para as crianças.” ou “Precisariam de um adulto para explicar melhor”. No entanto, outros participantes consideraram a atividade percetível ao nível da clareza das instruções.

DOMÍNIO "EXEQUIBILIDADE"

No domínio "Exequibilidade" procurou-se aferir a opinião dos participantes acerca a possibilidade de executar/realizar as atividades apresentadas, tendo em conta o seu tempo de duração para a realização da atividade, o(s) local (ais) onde se podem realizar, a forma em que é apresentada e a usabilidade, ou seja, em que medida será possível realizar a atividade na sua rotina.

Este domínio foi subdividido em quatro categorias: “tempo” (evidencia a critica às atividades relativamente à duração ou tempo necessário para a sua concretização), “local” (evidencia a critica às atividades relativamente ao espaço necessário para a sua concretização), “forma” (evidencia a critica às atividades relativamente ao nível de complexidade como são apresentadas) e “usabilidade” (evidencia a critica às atividades relativamente ao facto de ser possível realizar ou não as mesmas no dia-a-dia dos participantes).

No que se refere à primeira atividade apresentada “Vamos Gerir a Casa” os participantes colocaram a gestão das rotinas familiares e do tempo em família como entrave relativamente à exequibilidade da atividade, através de afirmações como: “Dava jeito, mas é mais uma vez a questão da gestão do tempo e de criar essa rotina.”, “O irmão tem mais interesse e muitas vezes, falha minha,

tenho que ensinar e tenho que lhe explicar e não há paciência e não há o tempo." No entanto, relativamente ao local, os participantes pensam que é apropriado "Ia as compras. Acho que conseguia.", "Às vezes vamos às compras juntos.". Também em relação à forma em que é apresentada a atividade os participantes apresentam consideraram como adequada através de expressões como: "Já fiz coisas simples" (relativamente a cozinhar), "A questão dos orçamentos também é uma coisa boa". Relativamente à usabilidade, os participantes apontam como uma atividade que poderiam fazer no seu quotidiano e integrar na sua rotina, ("Faz sentido planear uma semana em conjunto.", "E ela vai fazendo a lista (de compras) e vamos fazendo isso. É exequível, sim.") no entanto, apresentam como dificuldade a questão do tempo, através de afirmações como: "gostava de fazer um bocado mais isso (relativo a cozinhar) com a minha mãe.", "O planeamento das refeições semanais não tem. Não temos hábito de fazer um plano antecipado.", assim como a resistência em relação à segurança na cozinha e à capacidade de os adolescentes fazerem a limpeza posterior: "Sou um bocadinho resistente" (relativamente a deixar o filho cozinhar), "Nós fazemos tudo. Porque é mais rápido, porque é mais fácil e as coisas ficam bem-feitas e arrumadas e limpas", "Sim, nós podemos ir às compras. A parte das compras nós fazemos isso muitas vezes. Mas cozinhar não.", "Sim, sim. Eu ajudo a minha mãe a cozinhar algumas vezes".

Na segunda atividade apresentada "Jogo da Estafeta", os participantes referiram, relativamente ao local que seria mais difícil de executar em espaços fechados, através de afirmações como: "Aqui já a logística é mais difícil. No apartamento é complicado.", mas que seria muito exequível em espaços abertos e no exterior ("no aniversário, com amigos, (...) é uma experiência gira ao ar livre", "às vezes a G4F e o D. fazem no jardim" ou "Pode-se fazer num corredor ou numa sala."). Relativamente à usabilidade, todos referem que "não mudavam nada no jogo" e que "faziam" a atividade.

No que concerne à terceira atividade apresentada "Jogo do Post-It", os participantes referiram que, em relação ao local, a atividade é "fácil de fazer, dá para fazer em casa, lá fora." E que "parece muito giro". Outro participante refere que "era mais fácil fazer em casa".

Na análise da quarta atividade apresentada "Vamos Exercitar com Números...", os participantes referem que, relativamente ao local, "é possível fazer esta atividade em casa". Afirmam, em relação à usabilidade que poderia ser difícil algumas pessoas serem capazes de memorizar as tarefas, através de expressões como: "A questão das atividades podem ser outras idades, não é? Pode haver alguma dificuldade com crianças mais pequenas." ou "Eu faria, mas era logo eliminada porque não ia conseguir memorizar".

DOMÍNIO "SUGESTÕES DE ALTERAÇÕES"

Por último, foi solicitado aos participantes dos grupos focais que fizessem sugestões de melhoria para cada uma das atividades apresentadas a partir da qual se procurou aferir quais as sugestões de alteração que os participantes apresentaram para melhorar cada uma das atividades.

No que se refere à primeira atividade apresentada "Vamos Gerir a Casa", os participantes sugeriram que fossem tidas em conta as questões da alimentação saudável e nutritiva na escolha dos alimentos e no planeamento das refeições. Demonstraram esta preocupação através de afirmações como: "saber interpretar rótulos alimentares", "sensibilização para o tipo de alimentos, tipo o valor nutricional/saudável", "Era também importante ver a questão da sustentabilidade e da leitura dos rótulos dos alimentos. Fazer as melhores escolhas". Por outro lado, os participantes acharam positivo elaborar uma grelha como ferramenta para planear com mais sucesso ("Ferramenta para planear tipo uma grelha"), assim como delimitar o orçamento ("ter um limite orçamental") e um equilíbrio orçamental ("sensibilização para a relação entre os alimentos saudáveis e para o orçamento equilibrado"). Os participantes no grupo focal também referiram a consciência social na ida ao supermercado, através de afirmações como: "Componente/Consciência social dos supermercados", "Ir as compras em horários que respeitem os horários dos trabalhadores dos supermercados." ou "procurar momentos de vazio, (...) no sentido em que há menos pessoas a fazer as compras".

Na segunda atividade apresentada "Jogo da Estafeta", os participantes propuseram a possibilidade de fazer questões acerca da história familiar ou da história pessoal de cada um, através de expressões como: "perguntas (sobre o) conhecimento de família" ou "Podemos fazer perguntas de coisas básicas, com aquelas pessoas, exatamente no Natal".

No que concerne à terceira atividade apresentada "Jogo do Post-It", alguns participantes fizeram a proposta de "colocar o post-it nas costas" ou de dar tempo limite para a atividade ("Depois tem um temporizador").

Na análise da quarta atividade apresentada "Vamos Exercitar com Números...", os participantes propuseram mudar o nome da atividade para "Jogo da Memória" ou "Memória de Elefante". Também fizeram a proposta de "desenhar pistas no chão" ou "dar imagens que podem ter pistas verbais ou visuais" no sentido de facilitar a compreensão de pessoas mais jovens ou com maiores dificuldades de memorização.

As atividades finais, já com as alterações propostas pelos participantes dos grupos focais, tendo em conta as sugestões dos participantes nos grupos focais encontram-se esplanadas no apêndice 7.

5. Discussão dos Resultados

Nesta investigação procurou-se promover um conjunto de atividades para famílias de adolescentes, recorrendo a parentalidade consciente, que promovam as competências cognitivas e as funções executivas, reduzindo o comportamento sedentário.

Tendo em conta os resultados obtidos, verifica-se que o tempo que os adolescentes despendem com as suas famílias é reduzido. De facto, nenhum dos adolescentes que participou é filho único. De facto, Downey (1995), referiu a teoria da "diluição de recursos" que defende que em famílias mais numerosas os recursos (tempo, dinheiro, atenção) são divididos por mais filhos, o que resulta em menos recursos para cada um deles.

Relativamente ao tempo despendido em conjunto, podemos verificar que diminui enquanto os adolescentes ficam mais velhos, estando estes mais próximos dos seus grupos de pares em detrimento das famílias e das atividades em contexto familiar. Esta é uma fase em que a influência parental diminui com o aumento da idade dos seus filhos (Harter, 2008) e os filhos ganham maior controlo sobre as áreas pessoais da sua vida conforme vão ficando mais velhos (Smetana, 2011). É um período em que o indivíduo ganha distância da família e fica mais independente, define melhor o seu domínio pessoal e privado e é mais seletivo na informação que dá aos pais (Soenens et al., 2019). De facto, os adolescentes mais novos referem melhor comunicação com os seus pais do que os adolescentes mais velhos, o que sugere que os adolescentes mais novos tendem a aceitar melhor os pontos de vista dos pais e que, conforme a idade avança surgem pontos de vista diferentes e as linhas de comunicação diminuem (Jackson et al., 1998). Nesta linha, pode-se também referir que durante a pré-adolescência a influência dos pais no que se refere à atividade física é maior do que na adolescência. No entanto, conforme os adolescentes vão ficando mais velhos, os comportamentos ao nível da atividade física vão sendo cada vez mais modelados pelo grupo de pares, pois no início da adolescência a coatividade das crianças com os pais é mais prevalente, enquanto que os adolescentes mais velhos passam progressivamente menos tempo com os seus pais e mais tempo com os seus pares (Yao, 2015). Verificou-se que os pais que participaram nos grupos focais valorizam a realização de atividades ao ar livre. De facto, a atividade física é importante para a promoção da saúde, mas as atividades físicas que são realizadas ao ar livre são importantes para a promoção das competências de aprendizagem. Esta valorização poderá relacionar-se com o facto de que todos os responsáveis parentais têm escolaridade secundária ou superior. De facto, pessoas com mais escolaridade tendem a ter uma maior literacia em saúde. O nível de escolaridade dos pais está

relacionado de forma positiva com o desenvolvimento e saúde física e mental das crianças (Duncan et al., 2016). Nesta linha, Harrington (2015), refere que as famílias com mais baixos rendimentos valorizam as atividades realizadas em conjunto menos dispendiosas ou gratuitas, mas prazerosas para toda a família. Nestes casos, o objetivo da família é manter os filhos longe de más influências. Todavia, as famílias de rendimentos mais elevados procuram os tempos de lazer com os filhos para que seja possível assimilarem bons hábitos e valores e para que procurem sucesso, envolvendo espaços e atividades culturalmente ricos. No entanto, as crianças que crescem em contextos de maior pobreza, apresentam uma saúde em geral pior do que as crianças que crescem em meios socioeconómicos mais favorecidos (Duncan et al., 2016). Nesta linha, em várias comunidades as crianças não podem permanecer em segurança no exterior sem estarem perto da supervisão e proteção de um adulto (Ginsburg et al., 2007).

Neste estudo, os adolescentes fazem também a associação entre a realização de atividade física e emoções positivas, como a felicidade. De facto, a atividade física regular está associada a elevados níveis de felicidade, autoestima e satisfação com a vida (Iwon et al., 2021; Yu An et al., 2020). Neste contexto, a participação de crianças e de adolescentes em atividade física está associada a emoções positivas. Mas a idade, o tipo de exercício e a sua duração podem ser variáveis que influenciam as emoções positivas que decorrem da atividade física. Também a atividade física realizada em grupo tem resultados significativamente melhores ao nível das emoções positivas do que nos adolescentes que não realizam qualquer atividade física (Li et al., 2022).

Foram verificadas opiniões relativas à utilização de telemóveis e outros ecrãs. Os participantes referem que existe uma relação negativa no que concerne às relações interpessoais entre os diferentes elementos da família quando utilizam os telemóveis. O jogo livre tem vindo a diminuir e tem vindo a ser substituído pela televisão ou jogos digitais em que a criança/adolescente tem uma atitude mais passiva (Ginsburg et al., 2007). De facto, a influência parental está fortemente associada à realização de atividade física, ao tempo de ecrã dos filhos (Xu et al., 2015) e ao tempo que passam em atividades de leitura em detrimento da televisão (Hofferth & Sandberg, 2001). O encorajamento e apoio dos pais, ajuda os filhos a aumentar a atividade física e a reduzir o tempo de ecrã, assim como a redução do tempo de ecrã dos pais, ajuda também a reduzir o tempo de ecrã dos filhos (Xu et al., 2015). Neste sentido, crianças que passam mais tempo em atividades de leitura por prazer, atingem resultados mais elevados em provas de desempenho cognitivo (Hofferth & Sandberg, 2001). Então, os pais devem encorajar os adolescentes e fazerem atividade física em conjunto com o objetivo de promover, simultaneamente, a sua saúde física e mental (Li et al., 2020), pois, as práticas

parentais, a autoeficácia parental e os estilos parentais também podem promover nos filhos atividade física e a redução dos tempos de ecrã (Xu et al., 2015). Então, os pais que aprovam, apoiam e que dão suporte e reconhecimento têm filhos com níveis mais elevados de atividade física (Su et al., 2022).

Por outro lado, os pais mais apoiantes, envolvidos e com estilos parentais autoritativo e consciente e que colocam regras na utilização dos ecrãs estão associados a elevada participação em atividades de lazer organizadas em família (Badura et al., 2017). Também a utilização dos telemóveis por parte dos pais pode ser percecionada como um fator que prejudica as relações pais-filhos, pois tal como referem Mun and Lee (2021), quando os pais estão preocupados com os seus telemóveis, os filhos percecionam-nos como pouco sensíveis e pouco empáticos. Os aparelhos eletrónicos e tecnológicos são percebidos pelas famílias como algo conveniente para ser mais fácil conectar-se com outros elementos da família ou com informações acerca do mundo, mas também são vistos como geradores de stresse quando os pais têm que gerir a sua ligação com o mundo vs. ligação com os filhos/família e, por outro lado, têm que gerir a sua utilização por parte dos filhos (Huisman et al., 2012).

Os pais que participaram no presente estudo também apontam para o comprometimento das funções executivas aquando da utilização excessiva de meios tecnológicos e ecrãs. A utilização de várias tecnologias em simultâneo está relacionado problemas de comportamento, dificuldades em permanecer focado por longos períodos de tempo, problemas no comportamento inibitório, dificuldades na transição entre tarefas, dificuldades na adaptação a situações novas e dificuldades em suprimir condutas inapropriadas que podem levar a problemas na escola ou em situações sociais (Baumgartner et al., 2014). As pessoas que realizam várias tarefas digitais em simultâneo (*"media multitasking"*) apresentam grandes dificuldades em filtrar informação irrelevante do ambiente, menor eficiência na transição entre tarefas e em ignorar representações irrelevantes da memória (Ophir et al., 2009), precisão reduzida da informação na memória de trabalho e um desempenho menor nas capacidades mnésicas a longo prazo (Uncapher et al., 2016). De facto, a utilização simultânea de vários dispositivos digitais por adolescentes está relacionado com baixos resultados académicos, piores resultados ao nível das funções executivas, elevada impulsividade e menor mentalidade de crescimento (Cain et al., 2016). Deste modo, as evidências sugerem a existência de um impacto agudo em tarefas cognitivas contínuas em indivíduos com excesso de utilização de dispositivos tecnológicos (Wilmer et al., 2017). Também a exposição de conteúdos digitais agressivos e violentos estão associados a funções executivas pobres (Kronenberger, 2005). De facto, a exposição a

conteúdos digitais violentos podem afetar a atenção e as funções executivas (Wang et al., 2002). Também foi encontrada uma relação positiva entre a utilização de aparelhos digitais e a sintomatologia comportamental da Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção (PHDA) (Nikkelen et al., 2014). Neste contexto, também Swing et al. (2012), sugerem que jogar videojogos está associado a problemas de atenção, em especial os jogos violentos são preditores de problemas de atenção e de impulsividade em crianças e adolescentes.

Na análise de cada uma das quatro atividades apresentadas os participantes fizeram as suas avaliações de acordo com os seguintes domínios: "Satisfação", "Conteúdo", "Exequibilidade" e "Sugestões de Alterações".

No que respeita ao domínio "Satisfação" os participantes gostaram das atividades apresentadas e valorizaram o facto de serem uma oportunidade de estarem juntos. Nesta linha, Badura et al. (2017), defendem que os adolescentes que praticam desporto, jogos de interior e que fazem caminhadas com as suas famílias, estão mais predispostos a realizar atividades de lazer organizadas em família. Pelo contrário, os adolescentes que passam mais tempo em atividades digitais e com reduzidas regras de controlo de tempo de ecrã, não estão tão predispostos a fazê-lo.

Os participantes destacaram como positivo características como o planeamento doméstico, a possibilidade de abordar a cultura geral e os conhecimentos gerais e da família. Também valorizaram a importância de aliar as atividades apresentadas à possibilidade de realizar atividade física em conjunto. De facto, os pais podem aproveitar tempos de qualidade com os seus filhos durante atividades do dia-a-dia, como conversar, preparar refeições em conjunto, trabalhar juntos num projeto familiar, praticar desportos juntos ou fazendo jogos em conjunto (Ginsburg et al., 2007).

No que respeita ao domínio "Conteúdo", os participantes referiram que as instruções são claras e a linguagem utilizada é direta e acessível, valorizando a possibilidade, na primeira atividade ("Vamos a Gerir a Casa"), de realizar e seguir orçamentos familiares. De facto, a literacia financeira deve iniciar-se o mais precocemente possível de forma a preparar os adolescentes para a sua autonomia futura. A literacia financeira ajuda os indivíduos a tomar decisões e a fortalecer o seu bem-estar financeiro com vista a promover um crescimento mais resiliente dos sistemas financeiros e das economias. Por esta razão, deve haver um investimento na literacia financeira desde idades precoces e, são os pais que devem ter o papel de transmitir estes valores, hábitos e competências aos seus filhos (OECD, 2014). A monitorização parental e a supervisão, o estabelecimento de regras e a comunicação bidirecional são bons indicadores para o sucesso financeiro futuro dos seus filhos (Drever et al., 2015). Então, pode-se referir que o papel dos pais na promoção da literacia financeira

é mais relevante do que as experiências de trabalho e a educação financeira na escola. Desta forma, se as figuras parentais possuírem literacia financeira, são essenciais para o sucesso financeiro dos seus filhos e demonstrar comportamentos financeiros positivos em casa (Shim et al., 2010). Por outro lado, também adequadas funções executivas que se desenvolvem durante a infância e adolescência são necessárias para uma ajustada literacia financeira (Drever et al., 2015).

No domínio "Exequibilidade", os participantes colocaram como dificuldades a gestão das rotinas familiares, o planeamento e o tempo. Deste modo, pode-se referir que com a entrada da mulher no mercado de trabalho, esta fica com menos tempo para a realização das tarefas domésticas que têm que ser divididas e partilhadas com os homens. Também o crescimento dos filhos implica um esforço ao nível da família (Hochschildn & Machung, 2012). No entanto, a inclusão dos filhos na dinâmica familiar, como a limpeza da casa ou pequenas compras é essencial para a aquisição de competências e responsabilidades desde idades precoces. Neste sentido, o tempo passado em família é importante para as aprendizagens e para o comportamento. Passar mais tempo em refeições em família está associado a melhores resultados a provas de vocabulário e de problemas, assim como à redução de problemas de comportamento (Hofferth & Sandberg, 2001). Por outro lado, nas sociedades modernas, as famílias estão angustiadas devido à necessidade de se dividirem entre o trabalho, o lazer e as obrigações familiares e referem a necessidade de uma gestão do tempo adequada para responder às necessidades do trabalho, da sociedade e da família. Estas dificuldades remetem para uma maior ansiedade devido ao declínio da qualidade das relações interpessoais (Southerton, 2003).

Apesar das dificuldades apresentadas, os participantes referem que a realização das atividades ao ar livre seria um elemento facilitador. Nesta linha, são essenciais as atividades no exterior desenvolvidas pelas famílias e pelas escolas, promovendo a desconexão com os aparelhos eletrónicos e uma maior conexão com a natureza criando nos mais novos, a confiança de explorar novos ambientes e reduzir o medo do desconhecido (Louv, 2008), levando a efeitos restaurativos nos indivíduos (Hartig et al., 1991). Neste contexto, quando se analisa os tempos de lazer em família, verifica-se que os objetivos dos pais, a curto e a longo prazo, nestes momentos, envolvem também a promoção do sentido de “Família” nos seus filhos e a interação entre os diferentes membros da família, assim como transmitir valores e estilos de vida saudáveis (Shawn & Dawson, 2010). Neste sentido, as famílias com mais vivências de lazer demonstram um melhor funcionamento em família do que as que têm menos vivências (Freeman et al., 2003).

Na atividade "Vamos exercitar com Números..." foi proposta a mudança de nome da atividade para "Memória de Elefante". Os participantes apontam este jogo com mais difícil para pessoas com dificuldades mnésicas, assim como menos clara para crianças mais pequenas. Nesta atividade os participantes referiram que se a atividade fosse realizada num contexto de família mais alargada, as crianças mais jovens ou as pessoas mais velhas poderiam ter alguma dificuldade em realizar a tarefa. Sabe-se que as experiências em família não têm somente consequências a curto prazo, mas podem promover conexões ao longo da vida, o ajustamento e bem-estar social e emocional e ser preditor de resultados de adaptação/mal-adaptação. Sendo assim, é essencial a valorização das relações com todos os elementos da família, sobretudo as crianças e adolescentes e a promoção do papel de avó/avô (Fingerman et al., 2011). Deste modo, o grau de dificuldade e as instruções da tarefa deverão ser adaptadas para que o jogo seja realizado de forma autónoma pelo maior número de pessoas possível e gerador de relações intergeracionais. Para facilitar este jogo, os participantes fizeram a proposta de ser possível dar pistas visuais aquando jogado por pessoas com maiores dificuldades, tais como crianças pequenas ou pessoas mais velhas, para que o jogo se torne mais inclusivo.

No que concerne ao domínio "Sugestões de Alterações", foi ressalvado pelos participantes, na atividade "Vamos Gerir a Casa" que seria importante promover hábitos de alimentação saudável e nutritiva e planeamento de refeições através de uma grelha/quadro, assim como a leitura de rótulos, tendo em conta a consciência social, a sustentabilidade e o uso eficiente de recursos. De facto, o sistema de alimentos tem o potencial de nutrir e dar saúde às pessoas (Willett et al., 2019) e são os pais os modelos para o comportamento alimentar dos seus filhos quando usam práticas alimentares que ensinam as crianças a autorregular a ingestão de comida, transmitir atitudes de nutrição e determinar a estrutura das refeições partilhadas. Os pais podem promover hábitos alimentares saudáveis ao modelar o consumo de alimentos nutritivos através de estilos parentais autoritativos. Estes comportamentos alimentares saudáveis são contrastantes com a publicidade, sobretudo direcionada para as faixas etárias mais jovens (crianças e adolescentes) e que contribui, muitas vezes, para escolhas alimentares menos saudáveis (Larson & Story, 2009). Como referido os participantes dos grupos focais enunciaram a importância de ensinar a leitura de rótulos dos alimentos aos seus filhos com vista a uma alimentação mais saudável. Nesta linha, Campos et al. (2011), consideram que a população que menos utiliza a leitura de rótulos são as crianças, os adolescentes e os adultos mais velhos com obesidade. No entanto, defendem que os rótulos são confiáveis como fonte de informação para as melhores e mais saudáveis escolhas alimentares, mas

devem ser elaborados de forma a melhor serem compreendidos pelos consumidores. Relativamente à importância do planeamento das refeições, esta estratégia está associada a uma maior adesão a *guidelines* nutricionais e à ingestão de maior variedade de alimentos e a menor tendência para excesso de peso (Ducrot et al., 2017).

Na atividade "Jogo da Estafeta" os participantes referem a importância de abordar, para além das questões sugeridas inicialmente, também questões familiares a fim de promover o conhecimento da família, estreitar laços e estimular as relações familiares. De facto, as rotinas e os rituais familiares estão relacionados com competências parentais, ajustamento das crianças e satisfação no casamento (Fiese et al., 2002). Por outro lado, os conhecimentos acerca da história familiar está relacionada de forma significativa com o *locus* de controlo interno, mais elevada autoestima, melhor funcionamento familiar, maior coesão familiar, reduzidos níveis de ansiedade e baixa incidência de problemas de coesão (Duke et al., 2008). Neste contexto, a mães nas narrativas familiares, que expressam aspetos emocionais positivos do seu passado estão relacionados positivamente com a autoestima e ajustamento dos seus filhos. As figuras maternas ajudam os adolescentes a regular e compreender as suas experiências emocionais e são facilitadores do bem-estar emocional e do ajustamento comportamental dos adolescentes (Bohanek et al., 2008).

Os resultados desta pesquisa contribuem para o entendimento da importância da diminuição do comportamento sedentário na adolescência e da significativa influência que as figuras parentais podem ter na adoção de estilos de vida saudáveis e no bem-estar e ajustamento físico e psicológico e no desenvolvimento adequado das funções executivas dos adolescentes.

6. Conclusões

Através desta pesquisa foi possível concluir que o tempo que os adolescentes despendem com as suas famílias é reduzido. Este facto pode relacionar-se com o trabalho dos pais e com o facto de se tratarem de famílias com dois ou mais filhos. Também pode relacionar-se com a idade dos participantes, pois quanto mais velhos são os adolescentes, menos tempo passam com as famílias e mais tempo passam com os seus pares.

Pode-se verificar também que os participantes adultos valorizam a atividade física e as atividades ao ar livre, apesar de estarem conscientes do excesso de tempo que os seus filhos passam na utilização de ecrãs e meios tecnológicos. Nesta linha, também compreendem a influência positiva que a atividade física tem nas funções executivas e, pelo contrário, a influência negativa dos aparelhos digitais no desenvolvimento destas competências. Também referem o comprometimento das dinâmicas familiares aquando da utilização de ecrãs.

Apesar de saber quais os benefícios da atividade física em conjunto os participantes percebem a dificuldades da gestão das rotinas familiares, do planeamento e da falta de tempo e valorizam a existência de propostas de atividades estruturadas que promovam os relacionamentos familiares.

Verificou-se também a importância de utilizar os estilos parentais autoritativo e consciente que promovem a autonomia, supervisão e um ambiente parental de afeto, compaixão e aceitação, assim como um conhecimento aprofundado da história dos elementos da família, para que mantenham uma relação de maior proximidade e que todos participem em atividades de lazer conjuntas.

Os participantes valorizam características como o planeamento doméstico, literacia financeira, a possibilidade de abordar a cultura geral e os conhecimentos gerais e da família como forma de promoverem as funções executivas de ordem superior. Valorizaram também a importância de aliar as atividades apresentadas à possibilidade de realizar atividade física em conjunto e ao ar livre.

O facto de todos os participantes não apresentarem dificuldades socioeconómicas e um elevado nível escolar, ou seja, serem mais sensíveis para temáticas relacionadas com a adolescência, a utilização abusiva de ecrãs, a importância da atividade física e das relações familiares pode limitar os resultados. Nas próximas investigações com famílias de adolescentes seria importante o estudo realizado com participantes com um nível socioeconómico e um nível académico mais baixos para

assim poder compreender e analisar as diferenças. Seria também interessante realizar um número maior de grupos focais a fim de ser possível obter mais contributos de melhoria.

7. Referências Bibliográficas:

Amado, J. (2014). Manual de investigação qualitativa em educação (2ª). Imprensa da Universidade de Coimbra. https://doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2

Amato, P. R. (2001). Children of divorce in the 1990s: An update of the Amato and Keith (1991) meta-analysis. Journal of Family Psychology, 15(3), 355–370. https://doi.org/10.1037/0893-3200.15.3.355

An, H.-Y., Chen, W., Wang, C.-W., Yang, H.-F., Huang, W.-T., & Fan, S.-Y. (2020). The relationships between physical activity and life satisfaction and happiness among young, middle-aged, and older adults. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(13), 4817. https://doi.org/10.3390/ijerph17134817

Azabdaftari, F., Jafarpour, P., Asghari-Jafarabadi, M., Shokrvash, B., & Reyhani, P. (2020). Unrestricted prevalence of sedentary behaviors from early childhood. BMC Public Health, 20(1), 255. https://doi.org/10.1186/s12889-020-8346-0

Badura, P., Madarasova Geckova, A., Sigmundova, D., Sigmund, E., Van Dijk, J. P., & Reijneveld, S. A. (2017). Do family environment factors play a role in adolescents' involvement in organized activities? *Journal of Adolescence*, *59*(1), 59–66. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.05.017

Baker, L., & Scher, D. (2002). Beginning readers' motivation for reading in relation to parental beliefs and home reading experiences. *Reading Psychology*, *23*(4), 239–269. https://doi.org/10.1080/713775283

Bardin, L. (2016). Análise de conteúdo. Edições 70.

Barnett, T. A., Kelly, A. S., Young, D. R., Perry, C. K., Pratt, C. A., Edwards, N. M., Rao, G., Vos, M. B., & On behalf of the American Heart Association Obesity Committee of the Council on Lifestyle and Cardiometabolic Health; Council on Cardiovascular Disease in the Young; and Stroke Council. (2018). Sedentary Behaviors in Today's Youth: Approaches to the Prevention and Management of Childhood Obesity: A Scientific Statement From the American Heart Association. Circulation, 138(11). https://doi.org/10.1161/CIR.0000000000000591

Baumgartner, S. E., Weeda, W. D., Van Der Heijden, L. L., & Huizinga, M. (2014). The relationship between media multitasking and executive function in early adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, *34*(8), 1120–1144. https://doi.org/10.1177/0272431614523133

Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. Developmental Psychology, 4(1, Pt.2), 1–103. https://doi.org/10.1037/h0030372

Benzing, V., Schmidt, M., Jäger, K., Egger, F., Conzelmann, A., & Roebers, C. M. (2019). A classroom intervention to improve executive functions in late primary school children: Too 'old' for improvements? British Journal of Educational Psychology, 89(2), 225–238. https://doi.org/10.1111/bjep.12232

Beyens, I., Keijsers, L., & Coyne, S. M. (2022). Social media, parenting, and well-being. Current Opinion in Psychology, 47, 101350. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2022.101350

Bhatnagar, S., & Taneja, S. (2001). Zinc and cognitive development. British Journal of Nutrition, 85(S2), S139–S145. https://doi.org/10.1079/BJN2000306

Bibiloni, M. D. M., Pich, J., Córdova, A., Pons, A., & Tur, J. A. (2012). Association between sedentary behaviour and socioeconomic factors, diet and lifestyle among the Balearic Islands adolescents. BMC Public Health, 12(1), 718. https://doi.org/10.1186/1471-2458-12-718

Biglan, A. (1995). Translating what we know about the context of antisocial behavior into a lower prevalence of such behavior. Journal of Applied Behavior Analysis, 28(4), 479–492. https://doi.org/10.1901/jaba.1995.28-479

Blackwell, L., Gardiner, E., & Schoenebeck, S. (2016). Managing expectations: Technology tensions among parents and teens. Proceedings of the 19th ACM Conference on Computer-Supported Cooperative Work & Social Computing, 1390–1401. https://doi.org/10.1145/2818048.2819928

Blair, C., & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. Child Development, 78(2), 647–663. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01019.x

Boeldt, D. L., Rhee, S. H., DiLalla, L. F., Mullineaux, P. Y., Schulz-Heik, R. J., Corley, R. P., Young, S. E., & Hewitt, J. K. (2012). The Association Between Positive Parenting and Externalizing Behaviour. Infant and Child Development, 21(1), 85–106. https://doi.org/10.1002/icd.764

Bogenschneider, K., Olson, J. R., Linney, K. D., & Mills, J. (2000). Connecting research and policymaking: Implications for theory and practice from the family impact seminars *. Family Relations, 49(3), 327–339. https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2000.00327.x

Bohanek, J. G., Marin, K. A., & Fivush, R. (2008). Family narratives, self, and gender in early adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, *28*(1), 153–176. https://doi.org/10.1177/0272431607308673

Botvin, G. J., & Griffin, K. W. (2007). School-based programmes to prevent alcohol, tobacco and other drug use. International Review of Psychiatry, 19(6), 607–615. https://doi.org/10.1080/09540260701797753

Bowen, S., & Graham, I. D. (2013). Integrated knowledge translation. Em S. E. Straus, J. Tetroe, & I. D. Graham (Eds.), Knowledge Translation in Health Care (1.a ed., pp. 14–23). Wiley. https://doi.org/10.1002/9781118413555.ch02

Bowers, A. J., & Berland, M. (2013). Does recreational computer use affect high school achievement? Educational Technology Research and Development, 61(1), 51–69. https://doi.org/10.1007/s11423-012-9274-1

Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. Annual Review of Psychology, 53(1), 371–399. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135233

Brooke, H. L., Corder, K., Atkin, A. J., & Van Sluijs, E. M. F. (2014). A systematic literature review with meta-analyses of within- and between-day differences in objectively measured physical activity in school-aged children. Sports Medicine, 44(10), 1427–1438. https://doi.org/10.1007/s40279-014-0215-5

Burke, J. G., O'Campo, P., Peak, G. L., Gielen, A. C., McDonnell, K. A., & Trochim, W. M. K. (2005). An introduction to concept mapping as a participatory public health research method. Qualitative Health Research, 15(10), 1392–1410. https://doi.org/10.1177/1049732305278876

Caballero, A., Granberg, R., & Tseng, K. Y. (2016). Mechanisms contributing to prefrontal cortex maturation during adolescence. Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 70, 4–12. https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2016.05.013

Cain, M. S., Leonard, J. A., Gabrieli, J. D. E., & Finn, A. S. (2016). Media multitasking in adolescence. *Psychonomic Bulletin & Review*, *23*(6), 1932–1941. https://doi.org/10.3758/s13423-016-1036-3

Câmara, R. H. (2013). Análise de conteúdo: Da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. Revista Interinstitucional de Psicologia, 6(2), 179–191.

Campos, S., Doxey, J., & Hammond, D. (2011). Nutrition labels on pre-packaged foods: A systematic review. *Public Health Nutrition*, *14*(8), 1496–1506. https://doi.org/10.1017/S1368980010003290

Canadian Institutes of Health Research (2005). About knowledge translation. Retrieved March 5, 2024, from http://www.cihr-irsc.gc.ca/e/29418.html

Caplan, N. (1979). The two-communities theory and knowledge utilization. American Behavioral Scientist, 22(3), 459–470. https://doi.org/10.1177/000276427902200308

Carson, V., Hunter, S., Kuzik, N., Gray, C. E., Poitras, V. J., Chaput, J.-P., Saunders, T. J., Katzmarzyk, P. T., Okely, A. D., Connor Gorber, S., Kho, M. E., Sampson, M., Lee, H., & Tremblay, M. S. (2016). Systematic review of sedentary behaviour and health indicators in school-aged children and youth: An update. Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism, 41(6 (Suppl. 3)), S240–S265. https://doi.org/10.1139/apnm-2015-0630

Caspersen, C. J., Powell, K. E., & Christenson, G. M. (1985). Physical Activity, Exercise, and Physical Fitness: Definitions and Distinctions for Health-Related Research.

Chinapaw, M. J. M., Proper, K. I., Brug, J., Van Mechelen, W., & Singh, A. S. (2011). Relationship between young peoples' sedentary behaviour and biomedical health indicators: A systematic review of prospective studies. Obesity Reviews, 12(7). https://doi.org/10.1111/j.1467-789X.2011.00865.x

Clark, C., & Rumbold, K. (2006). *Reading for pleasure: A research overview*. National Literacy Trust

Cochrane. (2017). *Cochrane Knowledge Translation Framework*

Crone, E. A., & Dahl, R. E. (2012). Understanding adolescence as a period of social–affective engagement and goal flexibility. Nature Reviews Neuroscience, 13(9), 636–650. https://doi.org/10.1038/nrn3313

Cumming, M. M., Smith, S. W., & O'Brien, K. (2019). Perceived stress, executive function, perceived stress regulation, and behavioral outcomes of adolescents with and without significant behavior problems. Psychology in the Schools, 56(9), 1359–1380. https://doi.org/10.1002/pits.22293

Dahl, R. E., Allen, N. B., Wilbrecht, L., & Suleiman, A. B. (2018). Importance of investing in adolescence from a developmental science perspective. Nature, 554(7693), 441–450. https://doi.org/10.1038/nature25770

Demirci, K., Akgönül, M., & Akpinar, A. (2015). Relationship of smartphone use severity with sleep quality, depression, and anxiety in university students. Journal of Behavioral Addictions, 4(2), 85–92. https://doi.org/10.1556/2006.4.2015.010

Dent, A. L., & Koenka, A. C. (2016). The relation between self-regulated learning and academic achievement across childhood and adolescence: A meta-analysis. Educational Psychology Review, 28(3), 425–474. https://doi.org/10.1007/s10648-015-9320-8

Diamond, A. (2013). Executive functions. Annual Review of Psychology, 64(1), 135–168. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750

Dick, B., & Ferguson, B. J. (2015). Health for the World's Adolescents: A Second Chance in the Second Decade. Journal of Adolescent Health, 56(1), 3–6. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.10.260

Doo, E.-Y., & Kim, J.-H. (2022). Parental smartphone addiction and adolescent smartphone addiction by negative parenting attitude and adolescent aggression: A cross-sectional study. Frontiers in Public Health, 10, 981245. https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.981245

Downey, D. B. (1995). When bigger is not better: Family size, parental resources, and children's educational performance. *American Sociological Review*, *60*(5), 746. https://doi.org/10.2307/2096320

Drever, A. I., Odders-White, E., Kalish, C. W., Else-Quest, N. M., Hoagland, E. M., & Nelms, E. N. (2015). Foundations of financial well-being: Insights into the role of executive function, financial socialization, and experience-based learning in childhood and youth. *Journal of Consumer Affairs*, *49*(1), 13–38. https://doi.org/10.1111/joca.12068

Ducrot, P., Méjean, C., Aroumougame, V., Ibanez, G., Allès, B., Kesse-Guyot, E., Hercberg, S., & Péneau, S. (2017). Meal planning is associated with food variety, diet quality and body weight status in a large sample of French adults. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, *14*(1), 12. https://doi.org/10.1186/s12966-017-0461-7

Duke, M. P., Lazarus, A., & Fivush, R. (2008). Knowledge of family history as a clinically useful index of psychological well-being and prognosis: A brief report. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, *45*(2), 268–272. https://doi.org/10.1037/0033-3204.45.2.268

Duncan, G. J., Magnuson, K., & Votruba-Drzal, E. (2016). Children and socioeconomic status. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology and developmental science* (7th ed.). Reference Reviews, *30*(2), 10–12. https://doi.org/10.1108/RR-10-2015-0245

Duncan, L. G., Coatsworth, J. D., & Greenberg, M. T. (2009). A model of mindful parenting: Implications for parent–child relationships and prevention research. Clinical Child and Family Psychology Review, 12(3), 255–270. https://doi.org/10.1007/s10567-009-0046-3

Eisenberg, N., Zhou, Q., Spinrad, T. L., Valiente, C., Fabes, R. A., & Liew, J. (2005). Relations Among Positive Parenting, Children's Effortful Control, and Externalizing Problems: A Three-Wave Longitudinal Study. Child Development, 76(5), 1055–1071. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00897.x

Elkind, D. (2007). The power of play: Learning what comes naturally. Da Capo Press.

Ellis, B., & Nigg, J. (2009). Parenting practices and attention-deficit/hyperactivity disorder: New findings suggest partial specificity of effects. Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 48(2), 146–154. https://doi.org/10.1097/CHI.0b013e31819176d0

Erskine, H. E., Moffitt, T. E., Copeland, W. E., Costello, E. J., Ferrari, A. J., Patton, G., Degenhardt, L., Vos, T., Whiteford, H. A., & Scott, J. G. (2015). A heavy burden on young minds: The global burden of mental and substance use disorders in children and youth. Psychological Medicine, 45(7), 1551–1563. https://doi.org/10.1017/S0033291714002888

Esmail, R., Clement, F. M., Holroyd-Leduc, J., Niven, D. J., & Hanson, H. M. (2021). Characteristics of knowledge translation theories, models and frameworks for health technology reassessment: Expert perspectives through a qualitative exploration. BMC Health Services Research, 21(1), 401. https://doi.org/10.1186/s12913-021-06382-8

Esmail, R., Hanson, H., Holroyd-Leduc, J., Niven, D. J., & Clement, F. (2018). Knowledge translation and health technology reassessment: Identifying synergy. BMC Health Services Research, 18(1), 674. https://doi.org/10.1186/s12913-018-3494-y

Faria, C., Camacho, I., Antunes, A. P & Almeida, A. T. (2012). Promoção da parentalidade positiva: estudo exploratório sobre a aplicação de um programa em contexto escolar. In L. S. Almeida, B. D. Silva & A.Franco (Orgs.), Actas do II Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em Contextos Educativos", Braga, (622-636).

Fiese, B. H., Tomcho, T. J., Douglas, M., Josephs, K., Poltrock, S., & Baker, T. (2002). A review of 50 years of research on naturally occurring family routines and rituals: Cause for celebration? *Journal of Family Psychology*, *16*(4), 381–390. https://doi.org/10.1037/0893-3200.16.4.381

Fingerman, K. L., Berg, C. A., Smith, J., & Antonucci, T. C. (Eds.). (2011). *Handbook of Life-Span Development*. Springer.

Fotti, S. A., Katz, L. Y., Afifi, T. O., & Cox, B. J. (2006). The Associations between Peer and Parental Relationships and Suicidal Behaviours in Early Adolescents. The Canadian Journal of Psychiatry, 51(11), 698–703. https://doi.org/10.1177/070674370605101106

Frade, M. D. F., Firmino, C. F., Sousa, L. M. M. D., & Frade, J. M. G. (2021). A parentalidade mindful como prática parental: Análise de conceito. Em A. M. A. Frias & C. C. Agostinho, *A Obra Prima: A arte de cuidar no início da vida* (1.ª ed., pp. 240–255). Editora Científica Digital. https://doi.org/10.37885/211006491

Freeman, P., & Zabriskie, R. B. (2003). Leisure and family functioning in adoptive families: Implications for therapeutic recreation. *Therapeutic Recreation Journal*, 37(1), 73-93.

Fröberg, A., Kjellenberg, K., Lindroos, A. K., & Nyberg, G. (2021). Self-reported physical activity and sedentary behaviour amongst adolescents in Sweden vary depending on sex, age and parental education. Acta Paediatrica, 110(11), 3097–3104. https://doi.org/10.1111/apa.16077

Fundo de População das Nações Unidas. (2014). *O poder de 1,8 bilhão: Adolescentes, jovens e a transformação do futuro*. UNFPA. [https://www.unfpa.org/]

Galego, C., & Gomes, A. (2005). Emancipação, ruptura e inovação: O "focus group" como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Educação*. 173-185.

Gibbons M, Limoges C, Nowotny H, Schwartzmam,S., Scott, P. & Trow, M. (2010). The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies. Sage Publications. https://doi.org/10.4135/9781446221853

Ginsburg, K. R., and the Committee on Communications, & and the Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, *119*(1), 182–191. https://doi.org/10.1542/peds.2006-2697

Giovinazzo, R. (2001). Focus Group em Pesquisa Qualitativa – Fundamentos e Reflexões. Revista Administração On Line, São Paulo, v.2, n.4, p.1-9

Goddings, A.-L., Roalf, D., Lebel, C., & Tamnes, C. K. (2021). Development of white matter microstructure and executive functions during childhood and adolescence: A review of diffusion MRI studies. Developmental Cognitive Neuroscience, 51, 101008. https://doi.org/10.1016/j.dcn.2021.101008

Godoy, A. S. (1995). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. Revista de Administração de Empresas, 35(2), 57–63. https://doi.org/10.1590/S0034-75901995000200008

Gomes, S. (2005). Grupo focal: Uma alternativa em construção na pesquisa educacional. Cadernos de Pós-graduação, 39–46. https://doi.org/10.5585/cpg.v4n0.1793

Gouveia, M. J., Carona, C., Canavarro, M. C., & Moreira, H. (2016). Self-Compassion and Dispositional Mindfulness Are Associated with Parenting Styles and Parenting Stress: The Mediating Role of Mindful Parenting. Mindfulness, 7(3), 700–712. https://doi.org/10.1007/s12671-016-0507-y

Graham, I., Logan, J., Harrison, M., Straus, S., Tetroe, J., Caswell, W., & Robinson, N. (2006). Lost in knowledge translation: Time for a map? Journal of Continuing Education in the Health Professions, 26(1), 13–24. https://doi.org/10.1002/chp.47

Greenhalgh, T., & Hurwitz, B. (1999). Narrative based medicine: Why study narrative? BMJ, 318(7175), 48–50. https://doi.org/10.1136/bmj.318.7175.48

Grimshaw, J. M., Eccles, M. P., Lavis, J. N., Hill, S. J., & Squires, J. E. (2012). Knowledge translation of research findings. Implementation Science, 7(1), 50. https://doi.org/10.1186/1748-5908-7-50

Gui, R. (2003). *Grupo focal em pesquisa qualitativa aplicada: Intersubjetividade e construção de sentido.* Universidade Corporativa Banco do Brasil. 1-16.

Hanson, J. L., Chung, M. K., Avants, B. B., Rudolph, K. D., Shirtcliff, E. A., Gee, J. C., Davidson, R. J., & Pollak, S. D. (2012). Structural variations in prefrontal cortex mediate the relationship between early childhood stress and spatial working memory. Journal of Neuroscience, 32(23), 7917–7925. https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.0307-12.2012

Harrington, M. (2015). Practices and meaning of purposive family leisure among working- and middle-class families. *Leisure Studies*, *34*(4), 471–486. https://doi.org/10.1080/02614367.2014.938767

Harter, S. (2008). The developing self. In Damon, W., & Lerner, R. M. (Eds.). (2008). Child and adolescent development: An advanced course. Wiley.Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. The Journal of Early Adolescence, 11(1), 56–95. https://doi.org/10.1177/0272431691111004

Hartig, T., Mang, M., & Evans, G. W. (1991). Restorative effects of natural environment experiences. *Environment and Behavior*, *23*(1), 3–26. https://doi.org/10.1177/0013916591231001

Hatakeyama, N., Kamada, M., & Kondo, N. (2022). Parental Working Hours and Children's Sedentary Time: A Cross-sectional Analysis of the J-SHINE. Journal of Epidemiology, 32(1), 4–11. https://doi.org/10.2188/jea.JE20200170

Hentges, R. F., Shaw, D. S., & Wang, M.-T. (2018). Early childhood parenting and child impulsivity as precursors to aggression, substance use, and risky sexual behavior in adolescence and early adulthood. *Development and Psychopathology*, *30*(4), 1305–1319. https://doi.org/10.1017/S0954579417001596

Hochschild, A. R., & Machung, A. (2012). *The second shift: Working families and the revolution at home*. Penguin Books.

Hofferth, S. L., & Sandberg, J. F. (2001). How american children spend their time. *Journal of Marriage and Family*, *63*(2), 295–308. https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2001.00295.x

Huberman, M. (1990). Linkage between researchers and practitioners: A qualitative study. American Educational Research Journal, 27(2), 363–391. https://doi.org/10.3102/00028312027002363

Huisman, S., Edwards, A., & Catapano, S. (2012). The impact of technology on families. *International Journal of Education and Psychology in the Community*, *2*(1), 44–62.

Iwon, K., Skibinska, J., Jasielska, D., & Kalwarczyk, S. (2021). Elevating subjective well-being through physical exercises: An intervention study. *Frontiers in Psychology*, *12*, 702678. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.702678

Jackson, S., Bijstra, J., Oostra, L., & Bosma, H. (1998). Adolescents' perceptions of communication with parents relative to specific aspects of relationships with parents and personal development. *Journal of Adolescence*, *21*(3), 305–322. https://doi.org/10.1006/jado.1998.0155

Jansen, K., & Kiefer, S. M. (2020). Understanding brain development: Investing in young adolescents' cognitive and social-emotional development. Middle School Journal, 51(4), 18–25. https://doi.org/10.1080/00940771.2020.1787749

Jenkins, J. M., & Smith, M. A. (1991). Marital disharmony and children's behaviour problems: Aspects of a poor marriage that affect children adversely. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 32(5), 793–810. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1991.tb01903.x~

Johann, V., Könen, T., & Karbach, J. (2020). The unique contribution of working memory, inhibition, cognitive flexibility, and intelligence to reading comprehension and reading speed. Child Neuropsychology, 26(3), 324–344. https://doi.org/10.1080/09297049.2019.1649381

Juang, L. P., & Silbereisen, R. K. (1999). Supportive parenting and adolescent adjustment across time in former East and West Germany. Journal of Adolescence, 22(6), 719–736. https://doi.org/10.1006/jado.1999.0267

Jull, J., Giles, A., & Graham, I. D. (2017). Community-based participatory research and integrated knowledge translation: Advancing the co-creation of knowledge. Implementation Science, 12(1), 150. https://doi.org/10.1186/s13012-017-0696-3

Kandola, A., Lewis, G., Osborn, D. P. J., Stubbs, B., & Hayes, J. F. (2020). Depressive symptoms and objectively measured physical activity and sedentary behaviour throughout adolescence: A prospective cohort study. The Lancet Psychiatry, 7(3), 262–271. https://doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30034-1

Karaer, Y., & Akdemir, D. (2019). Parenting styles, perceived social support and emotion regulation in adolescents with internet addiction. Comprehensive Psychiatry, 92, 22–27. https://doi.org/10.1016/j.comppsych.2019.03.003

Khalil, H. (2016). Knowledge translation and implementation science: What is the difference? International Journal of Evidence-Based Healthcare, 14(2), 39–40. https://doi.org/10.1097/XEB.0000000000000086

Kingsbury, M., Sucha, E., Manion, I., Gilman, S. E., & Colman, I. (2020). Adolescent Mental Health Following Exposure to Positive and Harsh Parenting in Childhood. *The Canadian Journal of Psychiatry*, *65*(6), 392–400. https://doi.org/10.1177/0706743719889551

Klopfer, E., Osterweil, S., & Salen, K. (2009). Moving learning games forward: Obstacles, Opportunities & Openness . Cambridge, MA: The Education Arcade.

Kothari, A., & Wathen, C. N. (2017). Integrated knowledge translation: Digging deeper, moving forward. Journal of Epidemiology and Community Health, 71(6), 619–623. https://doi.org/10.1136/jech-2016-208490

Kothari, A., McCutcheon, C., & Graham, I. D. (2017). Defining integrated knowledge translation and moving forward: A response to recent commentaries. International Journal of Health Policy and Management, 6(5), 299–300. https://doi.org/10.15171/ijhpm.2017.15

Kronenberger, W. G., Mathews, V. P., Dunn, D. W., Wang, Y., Wood, E. A., Giauque, A. L., Larsen, J. J., Rembusch, M. E., Lowe, M. J., & Li, T.-Q. (2005). Media violence exposure and executive functioning in aggressive and control adolescents. *Journal of Clinical Psychology*, *61*(6), 725–737. https://doi.org/10.1002/jclp.20022

Larson, N., & Story, M. (2009). A review of environmental influences on food choices. *Annals of Behavioral Medicine*, *38*(S1), 56–73. https://doi.org/10.1007/s12160-009-9120

Lenhart, A. (2010). Is the age at which kids get cell phones getting younger? Pew Research Center: Internet, Science & Tech. https://www.pewresearch.org/internet/2010/12/01/is-the-age-at-which-kids-get-cell-phones-getting-younger/

Lervolino, S. A., & Pelicioni, M. C. F. (2001). A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, *35*(2), 115–121. https://doi.org/10.1590/S0080-62342001000200004

Li, J., Huang, Z., Si, W., & Shao, T. (2022). The effects of physical activity on positive emotions in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(21), 14185. https://doi.org/10.3390/ijerph192114185

Li, S., Guo, J., Zheng, K., Shi, M., & Huang, T. (2022). Is sedentary behavior associated with executive function in children and adolescents? A systematic review. Frontiers in Public Health, 10, 832845. https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.832845

Lopes, M.; Filho, H.; Ferreira, I.; Bueno, R.; Moysés, S. (2010). Grupos Focais: uma estratégia para a pesquisa em saúde. Revista Sul-Brasileira de Odontolologia; 7(2):166-72

López-Vicente, M., Garcia-Aymerich, J., Torrent-Pallicer, J., Forns, J., Ibarluzea, J., Lertxundi, N., González, L., Valera-Gran, D., Torrent, M., Dadvand, P., Vrijheid, M., & Sunyer, J. (2017). Are Early Physical Activity and Sedentary Behaviors Related to Working Memory at 7 and 14 Years of Age? The Journal of Pediatrics, 188, 35-41.e1. https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2017.05.079

Louv, R. (2008). *Last Child in the Woods: Saving Our Children from Nature-Deficit Disorder*. Chapel Hill, NC: Algonquin Books.

Luke, D. A., & Harris, J. K. (2007). Network analysis in public health: History, methods, and applications. Annual Review of Public Health, 28(1), 69–93. https://doi.org/10.1146/annurev.publhealth.28.021406.144132

Martins, S., Augusto, C., Silva, M. J., Duarte, A., Martins, F., & Rosário, R. (2022). Parentalidade positiva e a sua relação com o desenvolvimento socioemocional em crianças. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, *9*, 118–131. https://doi.org/10.17979/reipe.2022.9.0.8908

Masud, H., Ahmad, M. S., Cho, K. W., & Fakhr, Z. (2019). Parenting Styles and Aggression Among Young Adolescents: A Systematic Review of Literature. *Community Mental Health Journal*, *55*(6), 1015–1030 https://doi.org/10.1007/s10597-019-00400-0

Maureira Cid, F. & Munoz, H. (2017). Physical exercise and academic performance. MOJ Sports Medicine, 1(4). https://doi.org/10.15406/mojsm.2017.01.00021

McKee, L., Roland, E., Coffelt, N., Olson, A. L., Forehand, R., Massari, C., Jones, D., Gaffney, C. A., & Zens, M. S. (2007). Harsh Discipline and Child Problem Behaviors: The Roles of Positive Parenting and Gender. Journal of Family Violence, 22(4), 187–196. https://doi.org/10.1007/s10896-007-9070-6

Miller, E. K., & Cohen, J. D. (2001). An Integrative Theory of Prefrontal Cortex Function. Annual Review of Neuroscience, 24(1), 167–202. https://doi.org/10.1146/annurev.neuro.24.1.167

Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., Houts, R., Poulton, R., Roberts, B. W., Ross, S., Sears, M. R., Thomson, W. M., & Caspi, A. (2011). A gradient of

childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. Proceedings of the National Academy of Sciences, 108(7), 2693–2698. https://doi.org/10.1073/pnas.1010076108

Moraes, A. C. F. D., Fernandes, C. A. M., Elias, R. G. M., Nakashima, A. T. A., Reichert, F. F., & Falcão, M. C. (2009). Prevalência de inatividade física e fatores associados em adolescentes. Revista Da Associação Médica Brasileira, 55(5), 523–528. https://doi.org/10.1590/S0104-42302009000500013

Moreira, H., Gouveia, M. J., & Canavarro, M. C. (2018). Is mindful parenting associated with adolescents' well-being in early and middle/late adolescence? The mediating role of adolescents' attachment representations, self-compassion and mindfulness. Journal of Youth and Adolescence, 47(8), 1771–1788. https://doi.org/10.1007/s10964-018-0808-7

Morris, A. S., Squeglia, L. M., Jacobus, J., & Silk, J. S. (2018). Adolescent brain development: Implications for understanding risk and resilience processes through neuroimaging research. Journal of Research on Adolescence, 28(1), 4–9. https://doi.org/10.1111/jora.12379

Mun, I. B., & Lee, S. (2021). How Does Parental Smartphone Addiction Affect Adolescent Smartphone Addiction?: Testing the Mediating Roles of Parental Rejection and Adolescent Depression. Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 24(6), 399–406. https://doi.org/10.1089/cyber.2020.0096

Murty, V. P., Calabro, F., & Luna, B. (2016). The role of experience in adolescent cognitive development: Integration of executive, memory, and mesolimbic systems. Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 70, 46–58. https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2016.07.034

Nathanson, A. I. (2001). Mediation of Children's Television Viewing: Working Toward Conceptual Clarity and Common Understanding. Annals of the International Communication Association, 25(1), 115–151. https://doi.org/10.1080/23808985.2001.11679002

Neel, M. L. M., Stark, A. R., & Maitre, N. L. (2018). Parenting style impacts cognitive and behavioural outcomes of former preterm infants: A systematic review. Child: Care, Health and Development, 44(4), 507–515. https://doi.org/10.1111/cch.12561

Nguyen, T., Graham, I. D., Mrklas, K. J., Bowen, S., Cargo, M., Estabrooks, C. A., Kothari, A., Lavis, J., Macaulay, A. C., MacLeod, M., Phipps, D., Ramsden, V. R., Renfrew, M. J., Salsberg, J., & Wallerstein, N. (2020). How does integrated knowledge translation (IKT) compare to other collaborative research approaches to generating and translating knowledge? Learning from experts in the field. Health Research Policy and Systems, 18(1), 35. https://doi.org/10.1186/s12961-020-0539-6

Nikkelen, S. W. C., Valkenburg, P. M., Huizinga, M., & Bushman, B. J. (2014). Media use and ADHD-related behaviors in children and adolescents: A meta-analysis. *Developmental Psychology*, *50*(9), 2228–2241. https://doi.org/10.1037/a0037318

Noble, K. G., Houston, S. M., Brito, N. H., Bartsch, H., Kan, E., Kuperman, J. M., Akshoomoff, N., Amaral, D. G., Bloss, C. S., Libiger, O., Schork, N. J., Murray, S. S., Casey, B. J., Chang, L., Ernst, T. M., Frazier, J. A., Gruen, J. R., Kennedy, D. N., Van Zijl, P., ... Sowell, E. R. (2015). Family income, parental education and brain structure in children and adolescents. Nature Neuroscience, 18(5), 773–778. https://doi.org/10.1038/nn.3983

Nyaradi, A., Li, J., Hickling, S., Foster, J., & Oddy, W. H. (2013). The role of nutrition in children's neurocognitive development, from pregnancy through childhood. Frontiers in Human Neuroscience, 7. https://doi.org/10.3389/fnhum.2013.00097

OECD. (2014). *Pisa 2012 technical report*. OECD. https://doi.org/10.1787/6341a959-en

on behalf of SBRN Terminology Consensus Project Participants, Tremblay, M. S., Aubert, S., Barnes, J. D., Saunders, T. J., Carson, V., Latimer-Cheung, A. E., Chastin, S. F. M., Altenburg, T. M., & Chinapaw, M. J. M. (2017). Sedentary Behavior Research Network (SBRN) – Terminology Consensus Project process and outcome. International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 14(1), 75. https://doi.org/10.1186/s12966-017-0525-8

Ophir, E., Nass, C., & Wagner, A. D. (2009). Cognitive control in media multitaskers. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *106*(37), 15583–15587. https://doi.org/10.1073/pnas.0903620106

Park, J. L., & Johnston, C. (2020). The relations among stress, executive functions, and harsh parenting in mothers. Journal of Abnormal Child Psychology, 48(5), 619–632. https://doi.org/10.1007/s10802-020-00622-x

Pate, R. R., Mitchell, J. A., Byun, W., & Dowda, M. (2011). Sedentary behaviour in youth. British Journal of Sports Medicine, 45(11), 906–913. https://doi.org/10.1136/bjsports-2011-090192

Patton, G. C., & Viner, R. (2007). Pubertal transitions in health. The Lancet, 369(9567), 1130–1139. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(07)60366-3

Pires, F., & Santos, P. (2019). O uso de grupos focais na pesquisa etnográfica com crianças. Zero-a-Seis, 21(40), 318–342. https://doi.org/10.5007/1980-4512.2019v21n40p318

Przybylski, A. K., Orben, A., & Weinstein, N. (2020). How much is too much? Examining the relationship between digital screen engagement and psychosocial functioning in a confirmatory cohort study.

Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 59(9), 1080–1088. https://doi.org/10.1016/j.jaac.2019.06.017

Ravi, S., Havewala, M., Kircanski, K., Brotman, M. A., Schneider, L., Degnan, K., Almas, A., Fox, N., Pine, D. S., Leibenluft, E., & Filippi, C. (2023). Parenting and childhood irritability: Negative emotion socialization and parental control moderate the development of irritability. Development and Psychopathology, 35(3), 1444–1453. https://doi.org/10.1017/S0954579421001346

Reitz, E., Deković, M., & Meijer, A. M. (2006). Relations between parenting and externalizing and internalizing problem behaviour in early adolescence: Child behaviour as moderator and predictor. *Journal of Adolescence*, *29*(3), 419–436. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.08.003

Rohner, R. P., Khaleque, A., & Cournoyer, D. E. (2005). Parental Acceptance-Rejection: Theory, Methods, Cross-Cultural Evidence, and Implications. Ethos, 33(3), 299–334. https://doi.org/10.1525/eth.2005.33.3.299

Roskam, I., Stievenart, M., Meunier, J.-C., & Noël, M.-P. (2014). The development of children's inhibition: Does parenting matter? Journal of Experimental Child Psychology, 122, 166–182. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2014.01.003

Salem, A. A. G. G., Ferreira Da Silva, P., Felizardo, D., Holz, M. R., & Fonseca, R. P. (2023). Does the frequency of reading and writing habits contribute to executive functions, intelligence, and learning in adolescents with healthy development? Applied Neuropsychology: Child, 12(1), 34–44. https://doi.org/10.1080/21622965.2022.2026222Schröeder, C. D. S., & Klerin, L. R. (2009). On-line focus group: Uma possibilidade para a pesquisa qualitativa em administração. Cadernos EBAPE.BR, 7(2), 332–348. https://doi.org/10.1590/S1679-39512009000200010

Samuelson, K. W., Krueger, C. E., & Wilson, C. (2012). Relationships Between Maternal Emotion Regulation, Parenting, and Children's Executive Functioning in Families Exposed to Intimate Partner Violence. Journal of Interpersonal Violence, 27(17), 3532–3550. https://doi.org/10.1177/0886260512445385

Sanders, M. R. (2008). Triple P-Positive Parenting Program as a public health approach to strengthening parenting. Journal of Family Psychology, 22(4), 506–517. https://doi.org/10.1037/0893-3200.22.3.506

Sârbu, E. A., Marici, M., Bostan, S., & Gavrila-Ardelean, L. (2023). Physical and Recreational Activities, Sedentary Screen Time, Time Spent with Parents and Drug Use in Adolescents. International

Journal of Environmental Research and Public Health, 20(2), 1434. https://doi.org/10.3390/ijerph20021434

Schaeffer, D. J., Krafft, C. E., Schwarz, N. F., Chi, L., Rodrigue, A. L., Pierce, J. E., Allison, J. D., Yanasak, N. E., Liu, T., Davis, C. L., & McDowell, J. E. (2014). An 8-month exercise intervention alters frontotemporal white matter integrity in overweight children. Psychophysiology, 51(8), 728–733. https://doi.org/10.1111/psyp.12227

Schwartz, O. S., Simmons, J. G., Whittle, S., Byrne, M. L., Yap, M. B. H., Sheeber, L. B., & Allen, N. B. (2017). Affective parenting behaviors, adolescent depression, and brain development: A review of findings from the orygen adolescent development study. Child Development Perspectives, 11(2), 90–96. https://doi.org/10.1111/cdep.12215

Schwartz, O. S., Byrne, M. L., Simmons, J. G., Whittle, S., Dudgeon, P., Yap, M. B. H., Sheeber, L. B., & Allen, N. B. (2014). Parenting during early adolescence and adolescent-onset major depression: A 6-year prospective longitudinal study. Clinical Psychological Science, 2(3), 272–286. https://doi.org/10.1177/2167702613505531

Shaw, S. M., & Dawson, D. (2001). Purposive leisure: Examining parental discourses on family activities. *Leisure Sciences*, *23*(4), 217–231. https://doi.org/10.1080/01490400152809098

Sheridan, M. A., Sarsour, K., Jutte, D., D'Esposito, M., & Boyce, W. T. (2012). The impact of social disparity on prefrontal function in childhood. PLoS ONE, 7(4), e35744. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0035744

Shim, S., Barber, B. L., Card, N. A., Xiao, J. J., & Serido, J. (2010). Financial socialization of first-year college students: The roles of parents, work, and education. *Journal of Youth and Adolescence*, *39*(12), 1457–1470. https://doi.org/10.1007/s10964-009-9432-x

Shorey, S., & Ng, E. D. (2021). The efficacy of mindful parenting interventions: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Nursing Studies*, *121*, 103996. https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2021.103996

Silva, A. H., & Fossá, M. I. T. (2015). Análise de Conteúdo: Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos. Qualit@s Revista Eletrônica, 17(1).

Silva, I. S., Veloso, A. L., & Keating, J. B. (2014). Considerações teóricas e metodológicas. Revista Lusófona de Educação. 26, 175-190.

Silva, J. & Assis, S. (2010). Grupo Focal e análise de conteúdo como estratégia metodológica clinica-qualitativa em pesquisas nos distúrbios de desenvolvimento. Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, v.10, n.1, p.146-152.

Smetana, J. (2011). Adolescents, Parents and Social Development: How Teens Construct Their Worlds. Adolescents, Parents and Social Development: How Teens Construct Their Worlds. https://doi.org/10.1002/9781444390896

Smetana, J. G., Campione-Barr, N., & Metzger, A. (2006). Adolescent development in interpersonal and societal contexts. Annual Review of Psychology, 57(1), 255–284. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.57.102904.190124

Soenens, B., Vansteenkiste, M., & Beyers, W. (2019). Parenting adolescents. In M. H. Bornstein (Ed.), Handbook of parenting (3rd edition), Vol. 1: Children and Parenting. New York: Routledge.

Sousa, C., Rye, S., Sousa, M., Torres, P. J., Perim, C., Mansuklal, S. A., & Ennami, F. (2023). Playing at the school table: Systematic literature review of board, tabletop, and other analog game-based learning approaches. *Frontiers in Psychology*, *14*, 1160591. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1160591

Southerton, D. (2003). `squeezing time': Allocating practices, coordinating networks and scheduling society. *Time & Society*, *12*(1), 5–25. https://doi.org/10.1177/0961463X03012001001

Spera, C. (2005). A Review of the Relationship Among Parenting Practices, Parenting Styles, and Adolescent School Achievement. Educational Psychology Review, 17(2), 125–146. https://doi.org/10.1007/s10648-005-3950-1

Stavropoulos, V., Gomez, R., Steen, E., Beard, C., Liew, L., & Griffiths, M. D. (2017). The longitudinal association between anxiety and Internet addiction in adolescence: The moderating effect of classroom extraversion. Journal of Behavioral Addictions, 6(2), 237–247. https://doi.org/10.1556/2006.6.2017.026

Straus, S. E., Tetroe, J., & Graham, I. (2009). Defining knowledge translation. Canadian Medical Association Journal, 181(3–4), 165–168. https://doi.org/10.1503/cmaj.081229

Su, D. L. Y., Tang, T. C. W., Chung, J. S. K., Lee, A. S. Y., Capio, C. M., & Chan, D. K. C. (2022). Parental influence on child and adolescent physical activity level: A meta-analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(24), 16861. https://doi.org/10.3390/ijerph192416861

Sudsawad, P. (2007). Knowledge translation: Introduction to models, strategies, and measures. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory, National Center for the Dissemination of Disability Research.

the BELLA study group, Wille, N., Bettge, S., & Ravens-Sieberer, U. (2008). Risk and protective factors for children's and adolescents' mental health: Results of the BELLA study. European Child &

Adolescent Psychiatry, 17(S1), 133–147. https://doi.org/10.1007/s00787-008-1015-y

Tremblay, M. S., LeBlanc, A. G., Kho, M. E., Saunders, T. J., Larouche, R., Colley, R. C., Goldfield, G., & Gorber, S. (2011). Systematic review of sedentary behaviour and health indicators in school-aged children and youth. International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 8(1), 98. https://doi.org/10.1186/1479-5868-8-98

Uncapher, M. R., K. Thieu, M., & Wagner, A. D. (2016). Media multitasking and memory: Differences in working memory and long-term memory. *Psychonomic Bulletin & Review*, *23*(2), 483–490. https://doi.org/10.3758/s13423-015-0907-3

UNESCO Institute for Statistics. (2018). One in Five Children, Adolescents and Youth is Out of School (UN Fact Sheet No. 48).

United Nations Children's Fund. (2011). The state of the world's children 2011: Adolescence - an age of opportunity. UN. https://doi.org/10.18356/7f132111-en

Van Petten, C. (2004). Relationship between hippocampal volume and memory ability in healthy individuals across the lifespan: Review and meta-analysis. *Neuropsychologia*, *42*(10), 1394–1413. https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2004.04.006

Van Sluijs, E. M. F., Ekelund, U., Crochemore-Silva, I., Guthold, R., Ha, A., Lubans, D., Oyeyemi, A. L., Ding, D., & Katzmarzyk, P. T. (2021). Physical activity behaviours in adolescence: Current evidence and opportunities for intervention. The Lancet, 398(10298), 429–442. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(21)01259-9

Wang, Y., Mathews, V.P., Lurito, J.T., Lowe, M.J., Dzemidzic, M., Phillips, M.D., Kronenberger, W., & Dunn, D. (2002). Adolescents with Disruptive Behavior Disorder have different frontal lobe fMRI activation patterns as compared to control subjects. Proceedings of the International Society for Magnetic Resonance in Medicine 10th Scientific Meeting (p. 128).

Wasserman, T., & Wasserman, L. D. (2013). Toward an Integrated Model of Executive Functioning in Children. Applied Neuropsychology: Child, 2(2), 88–96. https://doi.org/10.1080/21622965.2013.748394

Wathen, C. N., & MacMillan, H. L. (2018). The Role of Integrated Knowledge Translation in Intervention Research. Prevention Science, 19(3), 319–327. https://doi.org/10.1007/s11121-015-0564-9

Weinstein, A. M., Voss, M. W., Prakash, R. S., Chaddock, L., Szabo, A., White, S. M., Wojcicki, T. R., Mailey, E., McAuley, E., Kramer, A. F., & Erickson, K. I. (2012). The association between aerobic fitness and executive function is mediated by prefrontal cortex volume. Brain, Behavior, and Immunity, 26(5), 811–819. https://doi.org/10.1016/j.bbi.2011.11.008

Westphal, M. F., Bógus, C. M., & Faria, M. (1996). Grupos focais: experiências precursoras em programas educativos em saúde no Brasil. Boletin de la Oficina Sanitaria Panamericana, 120(6), 472-82.

Whittle, S., Vijayakumar, N., Dennison, M., Schwartz, O., Simmons, J. G., Sheeber, L., & Allen, N. B. (2016). Observed measures of negative parenting predict brain development during adolescence. PLOS ONE, 11(1), e0147774. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0147774

Whittle, S., Vijayakumar, N., Simmons, J. G., Dennison, M., Schwartz, O., Pantelis, C., Sheeber, L., Byrne, M. L., & Allen, N. B. (2017). Role of positive parenting in the association between neighborhood social disadvantage and brain development across adolescence. JAMA Psychiatry, 74(8), 824. https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2017.1558

Willett, W., Rockström, J., Loken, B., Springmann, M., Lang, T., Vermeulen, S., Garnett, T., Tilman, D., DeClerck, F., Wood, A., Jonell, M., Clark, M., Gordon, L. J., Fanzo, J., Hawkes, C., Zurayk, R., Rivera, J. A., De Vries, W., Majele Sibanda, L., … Murray, C. J. L. (2019). Food in the Anthropocene: The EAT–Lancet Commission on healthy diets from sustainable food systems. *The Lancet*, *393*(10170), 447–492. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)31788

World Health Organization. (2010). *Global recommendations on physical activity for health*. WHO Press.

World Health Organization. (2017). Global accelerated action for the health of adolescents (Aa-ha!): Guidance to support country implementation. World Health Organization. https://iris.who.int/handle/10665/255415

Xie, X., Dong, Y., & Wang, J. (2018). Sleep quality as a mediator of problematic smartphone use and clinical health symptoms. Journal of Behavioral Addictions, 7(2), 466–472. https://doi.org/10.1556/2006.7.2018.40

Xu, H., Wen, L. M., & Rissel, C. (2015). Associations of parental influences with physical activity and screen time among young children: A systematic review. *Journal of Obesity*, *2015*, 1–23. https://doi.org/10.1155/2015/546925

Yao, C. A., & Rhodes, R. E. (2015). Parental correlates in child and adolescent physical activity: A meta-analysis. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, *12*(1), 10. https://doi.org/10.1186/s12966-015-0163-y

8. Apêndices

A seguir estão disponibilizados os seguintes apêndices:

Apêndice 1 – Planeamento e Guião para Grupo Focal

Apêndice 2 – Consentimento Informado para adolescentes

Apêndice 3 – Consentimento Informado para adultos

Apêndice 4 – Questionário Sociodemográfico Adolescentes

Apêndice 5 – Questionário Sociodemográfico Adultos

Apêndice 6 – Proposta inicial de atividades para os grupos focais

Apêndice 7 – Proposta de atividades após Grupos Focais

Apêndice 8 – Atividades Cocriadas

Apêndice 9 – Tabela Pós-Consenso Inter-Codificadores

Apêndice 1 – Planeamento e Guião para Grupo Focal



Projeto MOVE24

Estudo: Comportamento Sedentário, Parentalidade e Funções Executivas na Adolescência

PLANEAMENTO E GUIÃO DO FOCUS GROUP

1ª FASE – PLANEAMENTO

- Definição dos participantes
- Elaboração do guião do focus group.

2ª FASE - PREPARAÇÃO

- Preparar a documento com objetivos do estudo
- Preparar os materiais que serão apresentados no Focus Group.
- Preparar as cópias do consentimento informado para pais/figuras de referência e para os adolescentes.
- Preparar os questionários sociodemográficos.
- Organizar a sala. Sala com mesas e cadeiras para facilitar a exploração dos materiais.
- Montar o set e deixar tudo preparado.
- Apresentar o tempo estimado de discussão: 90 minutos

3ª FASE – MODERAÇÃO

3.1. O INÍCIO

Realizar uma breve apresentação da investigadora e de todos os intervenientes na investigação presentes na sala e a função de cada um deles. Referir a sua liberdade para darem a sua opinião de forma livre sem terem a perceção de qualquer avaliação ou julgamento.

Nós convidamos pessoas com experiências similares para partilhar as suas perceções e ideias sobre este tópico. Vocês foram selecionados porque possuem certos aspetos em comum, os quais são de particular interesse para nós.

Explicar de forma breve o conteúdo e os objetivos do grupo focal.

Entregar e assinar os documentos de consentimento Informado.

Entregar e preencher o Questionário de Dados Sociodemográficos.

Esclarecer dúvidas, caso surjam.

3.2. A FORMULAÇÃO DE QUESTÕES E DISCUSSÃO

1. **Questões Abertas (A primeira rodada de perguntas da sessão poderá ser feita a todos, de forma a permitir uma resposta rápida, entre 10 a 20 segundos).**

    1.1. Estão todos confortáveis hoje? Como se sentem hoje?

2. **Questões Introdutórias (Introduzem o tópico geral da discussão e fornecem aos participantes oportunidade para refletir sobre experiências anteriores).**

    2.1. Que tipo de atividades físicas e/ ou outro tipo de atividades (mais sedentárias) realizam com os/as vossos/as filhos/as, e vocês com os vossos pais/mães?

3. **Questões de transição (Essas questões direcionam a conversação para as questões-chave que norteiam o estudo).**

    3.1. Que perceção têm sobre a possibilidade de realizarem mais atividades físicas ou outras em conjunto?

4. **Questões-chave (Direcionam o estudo e, normalmente, sua quantidade varia entre duas e cinco questões. São as que requerem maior atenção e análise.)**

    4.1. Consideram que fazem atividade física suficiente? Consideram que passam demasiado tempo sentados ou em ecrãs?

    4.2. Acham que têm uma boa memória e que são criativos?

    4.3. Acham que fazem atividades para melhorar as suas competências cognitivas?

    4.4. Que tipo de atividades se viam a realizar em conjunto para fazerem mais atividade física, reduzirem o tempo sentado e o tempo passado em ecrãs?

    4.5. Se realizarem mais atividades físicas em conjunto acreditam que irá melhorar as competências cognitivas dos vossos filhos?

4.6. Vamos agora analisar e discutir sobre estas atividades que temos aqui propostas para se fazerem em família (as atividades são por exemplo, jogos de tabuleiro, jogos de cartas, atividades que se possam fazer numa sala de estar ou ao ar livre, por duas ou mais pessoas). Estas atividades não irão pôr em causa a integridade física dos participantes. Pretende-se criar atividades que exijam poucos recursos e que sejam sustentáveis para o ambiente e no tempo.

No final de cada atividade realizam-se as seguintes questões:

4.6.1. Gostaram da atividade proposta? O que gostaram mais e o que gostaram menos?

4.6.2. Que alterações fariam a esta atividade?

4.6.3. Se as alterações propostas forem incorporadas nesta atividade, esta seria utilizada por vós no futuro? Em que contexto?

4.6.4. Mais alguma sugestão de melhoria?

5. Questões finais (Fecham a discussão, considerando tudo o que foi dito até então).

5.1. De todas as necessidades que nós discutimos, qual a mais importante para vocês?

6. Questões-resumo (O moderador deverá fazer um resumo de todos os tópicos que foram abordados na reunião).

6.1. Este resumo é adequado para vocês? Poderíamos acrescentar/retirar algum tópico?

7. Questões finais (Questões padronizadas perguntadas no final do Grupo Focal)

1.1. Esqueci-me de alguma coisa?

1.2. Que conselho vocês teriam para mim?

4ª FASE – ANÁLISE DE DADOS

Dados Recolhidos	
Local	
Data/hora	
Condições físicas do espaço	
Estado emocional dos participantes	
Relação criada entre os participantes	
Relação criada entre os participantes e a investigadora	
Observações Questão 1	

Apêndice 2 – Consentimento Informado – Adolescentes

ID_____

CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO

de acordo com a Declaração de Helsínquia e a Convenção de Oviedo[2]

Grupos Focais Adolescentes

Gostaríamos de o convidar a participar num estudo científico. Por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se achar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações, utilizando os contactos abaixo listados. Se concorda com a proposta que lhe é feita, queira assinar este documento.

Título do Projeto de Investigação:

MOVE24: Divulgação, Monitorização e Vigilância das Recomendações Portuguesas 24h Movimento: fazer com que o dia inteiro seja importante.

Enquadramento do Projeto de Investigação

As Recomendações Portuguesas 24h Movimento servirão de base para a futura vigilância em saúde pública e fornecerão informação prática a clínicos, investigadores e população em geral. Para isso, é necessário estabelecer um plano de tradução do conhecimento, para evitar perder oportunidades de otimizar a adoção das orientações. O Projeto está a ser desenvolvido pelo Instituto de Educação da Universidade do Minho, pela Faculdade de Desporto da Universidade do Porto e pelo Instituto de Saúde Pública da Universidade do Porto.

Título do Estudo:

"Comportamento sedentário, parentalidade e funções executivas na adolescência"

Objetivos do Estudo:

Este estudo, que dará origem a uma tese de mestrado, pretende criar um conjunto de atividades em família que potenciem o desenvolvimento das funções executivas dos adolescentes, desenvolvendo o raciocínio, a resolução de problemas e a capacidade de planeamento; criar um conjunto de atividades que promovam a redução do sedentarismo dos adolescentes; criar um conjunto de atividades que promovam as relações de parentalidade consciente na adolescência.

Explicação da recolha de dados:

Enquanto parte interessada das novas recomendações 24h movimento, convidamo-lo participar num grupo focal (duração aproximada: 1 a 2 horas) que visa analisar quais as suas opiniões e preferências, sobre as diferentes atividades propostas, e sobre a forma como considera que estas deverão ser criadas na interação com os/as seus/as filhos/as. Para este efeito, poderá expressar a sua opinião sobre a compreensão das atividades, a sua utilidade, relevância e aplicabilidade. A sua colaboração, é importante. Não existem respostas ou opiniões certas ou erradas – todas são válidas.

Condições e financiamento:

A sua participação é voluntária e pode recusar-se a participar. Caso decida participar neste grupo focal, é importante ter conhecimento que pode desistir a qualquer momento, sem qualquer tipo de consequência para si. Não se antevê quaisquer riscos decorrentes da participação no presente estudo. Este projeto é financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (número de identificação do projeto: PTDC/SAU-DES/0166/2021), tendo merecido parecer favorável da Comissão de Ética da Faculdade de Desporto, da Universidade do Porto (com o número de identificação CEFADE 17 2022. Este estudo em particular mereceu ainda parecer favorável da Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas da Universidade do Minho (com o número de identificação CEICSH 013/2024).

Confidencialidade e anonimato

Os temas a abordar neste grupo focal não são sensíveis do ponto de vista pessoal. A participação de em grupos focais implica sempre que todos os participantes e o investigador conheçam a sua identidade. Será pedido a todos os participantes sigilo. Todas as informações registadas são estritamente confidenciais e serão usadas unicamente com propósitos científicos de investigação e de desenvolvimento de políticas de educação e de saúde pública nacionais/internacionais, nunca sendo tornada pública a identificação dos participantes. Apenas os membros da equipa de investigação ou outros investigadores autorizados poderão utilizar os dados recolhidos (gravados e transcritos), que serão analisados de forma anónima e conservados sigilosamente (apenas será registado o seu código de identificação) durante 10 anos após o termo do estudo (de acordo com as boas práticas de investigação). Os resultados deste estudo serão posteriormente divulgados em congressos científicos,

revistas científicas e imprensa. Caso pretenda notificar algum aspeto relativo à proteção dos seus dados, deverá fazê-lo, por escrito, dirigindo notificação ao Encarregado de Proteção de Dados da Universidade do Minho (protecaodado@uminho.pt).

Responsável pela entrega deste consentimento informado (nome e assinatura):

_____

_____

☐ ***Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela pessoa que acima assina. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pelo/a investigador/a.***

☐ ***Aceito gravação de som e imagem da discussão do grupo focal do meu educando.***

Nome do responsável parental do participante:

_____

Assinatura do responsável parental do participante:

_____

Data: ____ / ____ /_____

☐ ***Aceito gravação de som e imagem da discussão do grupo focal.***

Nome do participante:

_____

Assinatura do participante:

_____

Data: ____ / ____ /_____

Muito obrigado pela sua participação neste estudo!

Coordenação do projeto MOVE24: Professora Doutora Rute Santos, Instituto de Educação da Universidade do Minho

Título do estudo: "Comportamento sedentário, parentalidade e funções executivas na adolescência"

Aluna de mestrado: Joana Sofia Castro Araújo Passos, Instituto de Educação da UMinho.

Contactos: TELEFONE**:** +351 253604279| E-MAIL**:** rutesantos@ie.uminho.pt

Morada: Instituto de Educação da Universidade do Minho. Campus de Gualtar, 4710-057 Braga.

Entidade Promotora: Instituto de Educação da Universidade do Minho

Entidade Copromotora: Instituto de Saúde Pública da Universidade do Porto

ESTE DOCUMENTO É COMPOSTO POR 4 PÁGINAS E FEITO EM DUPLICADO: UMA VIA PARA O/A INVESTIGADOR/A, OUTRA PARA A PESSOA QUE CONSENTE.

Apêndice 3 – Consentimento Informado – Adultos

ID_____

CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO

de acordo com a Declaração de Helsínquia e a Convenção de Oviedo[2]

Grupos Focais Adultos

Gostaríamos de o convidar a participar num estudo científico. Por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se achar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações, utilizando os contactos abaixo listados. Se concorda com a proposta que lhe é feita, queira assinar este documento.

Título do Projeto de Investigação:

MOVE24: Divulgação, Monitorização e Vigilância das Recomendações Portuguesas 24h Movimento: fazer com que o dia inteiro seja importante.

Enquadramento do Projeto de Investigação

As Recomendações Portuguesas 24h Movimento servirão de base para a futura vigilância em saúde pública e fornecerão informação prática a clínicos, investigadores e população em geral. Para isso, é necessário estabelecer um plano de tradução do conhecimento, para evitar perder oportunidades de otimizar a adoção das orientações. O Projeto está a ser desenvolvido pelo Instituto de Educação da Universidade do Minho, pela Faculdade de Desporto da Universidade do Porto e pelo Instituto de Saúde Pública da Universidade do Porto.

Título do Estudo:

"Comportamento sedentário, parentalidade e funções executivas na adolescência"

Objetivo do Estudo:

Este estudo, que dará origem a uma tese de mestrado, pretende criar um conjunto de atividades em família que potenciem o desenvolvimento das funções executivas dos adolescentes, desenvolvendo o raciocínio, a resolução de problemas e a capacidade de planeamento; criar um conjunto de atividades que promovam a redução do sedentarismo dos adolescentes; criar um conjunto de atividades que promovam as relações de parentalidade consciente na adolescência.

Explicação da recolha de dados:

Enquanto parte interessada das novas recomendações 24h movimento, convidamo-lo participar num grupo focal (duração aproximada: 1 a 2 horas) que visa analisar quais as suas opiniões e preferências, sobre as diferentes atividades propostas, e sobre a forma como considera que estas deverão ser criadas na interação com os/as seus/as filhos/as. Para este efeito, poderá expressar a sua opinião sobre a compreensão das atividades, a sua utilidade, relevância e aplicabilidade. A sua colaboração é importante. Não existem respostas ou opiniões certas ou erradas – todas são válidas.

Condições e financiamento:

A sua participação é voluntária e pode recusar-se a participar. Caso decida participar neste grupo focal, é importante ter conhecimento que pode desistir a qualquer momento, sem qualquer tipo de consequência para si. Não se antevê quaisquer riscos decorrentes da participação no presente estudo. Este projeto é financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (número de identificação do projeto: PTDC/SAU-DES/0166/2021), tendo merecido parecer favorável da Comissão de Ética da Faculdade de Desporto, da Universidade do Porto (com o número de identificação CEFADE 17 2022. Este estudo em particular mereceu ainda parecer favorável da Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas da Universidade do Minho (com o número de identificação CEICSH 013/2024).

Confidencialidade e anonimato

Os temas a abordar neste grupo focal não são sensíveis do ponto de vista pessoal. A participação de em grupos focais implica sempre que todos os participantes e o investigador conheçam a sua identidade. Será pedido a todos os participantes sigilo. Todas as informações registadas são estritamente confidenciais e serão usadas unicamente com propósitos científicos de investigação e de desenvolvimento de políticas de educação e de saúde pública nacionais/internacionais, nunca sendo tornada pública a identificação dos participantes.

Apenas os membros da equipa de investigação ou outros investigadores autorizados poderão utilizar os dados recolhidos (gravados e transcritos), que serão analisados de forma anónima e conservados sigilosamente (apenas será registado o seu código de identificação) durante 10 anos após o termo do estudo (de acordo com as boas práticas de investigação). Os resultados deste estudo serão posteriormente divulgados em congressos científicos, revistas científicas e imprensa. Caso pretenda notificar algum aspeto relativo à proteção dos seus dados, deverá fazê-lo, por escrito, dirigindo

notificação ao Encarregado de Proteção de Dados da Universidade do Minho (protecaodado@uminho.pt).

Responsável pela entrega deste consentimento informado (nome e assinatura):

_____

_____

☐ ***Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela pessoa que acima assina. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pelo/a investigador/a.***

☐ ***Aceito gravação de som e imagem da discussão do grupo focal.***

Nome do participante:

_____

Assinatura do participante:

_____

Data: ____ / ____ /_____

Muito obrigado pela sua participação neste estudo!

Coordenação do projeto MOVE24: Professora Doutora Rute Santos, Instituto de Educação da Universidade do Minho

Título do estudo: "Comportamento sedentário, parentalidade e funções executivas na adolescência":

Aluna de mestrado: Joana Sofia Castro Araújo Passos, Instituto de Educação da UMinho.

Contactos: TELEFONE**:** +351 253604279| E-MAIL**:** rutesantos@ie.uminho.pt |

Morada: Instituto de Educação da Universidade do Minho. Campus de Gualtar, 4710-057 Braga.

Entidade Promotora: Instituto de Educação da Universidade do Minho

Entidade Copromotora: Instituto de Saúde Pública da Universidade do Porto

ESTE DOCUMENTO É COMPOSTO POR 4 PÁGINAS E FEITO EM DUPLICADO: UMA VIA PARA O/A INVESTIGADOR/A, OUTRA PARA A PESSOA QUE CONSENTE.

Apêndice 4 – Questionário Sociodemográfico – Adolescentes



Projeto MOVE24

Estudo: Comportamento sedentário, parentalidade e funções executivas na adolescência

Adolescentes

Nota: Por favor responda apenas ao que lhe é solicitado em cada uma das questões, sem colocar outro tipo de informações de carácter pessoal (que não lhe seja solicitada) que possa permitir a sua identificação (por exemplo, número de telefone ou morada).

Questões sociodemográficas

1. Que idade tem? _____ anos
2. Sexo

Rapaz		Rapariga		Outro	

3. Qual é o seu grau de escolaridade?

	5º ano de escolaridade
	6º ano de escolaridade
	7º ano de escolaridade
	8º ano de escolaridade
	9º ano de escolaridade
	10º ano de escolaridade

Grata pela participação!

Apêndice 5 – Questionário Sociodemográfico – Adultos



Projeto MOVE24

Estudo: Comportamento sedentário, parentalidade e funções executivas na adolescência

Adultos

Nota: Por favor responda apenas ao que lhe é solicitado em cada uma das questões, sem colocar outro tipo de informações de carácter pessoal (que não lhe seja solicitada) que possa permitir a sua identificação (por exemplo, número de telefone ou morada)

Questões sociodemográficas

1. Que idade tem? _____ anos

2. Sexo

Homem		Mulher	

3. Qual o seu grau de escolaridade?

	< 9º ano de escolaridade
	9º ano de escolaridade
	12º ano de escolaridade
	Licenciatura
	Mestrado
	Doutoramento

4. Em que setor trabalha:

	Saúde; Especifique:_____
	Desporto; Especifique:_____
	Exercício Físico/ *Fitness*; Especifique:_____
	Educação – ensino básico e secundário; Disciplina(s):_____
	Educação – pré-escolar
	Educação – ensino superior; Disciplina(s)/área(s):_____
	Investigação Científica; Disciplina(s)/área(s):_____
	Governo/administração Pública; Especifique:_____
	Associação sem fins lucrativos
	Outro; Especifique:_____

5. Estado Civil:

Solteiro/a	
Casado/a	
União de facto	
Divorciado/a	
Viúvo/a	

6. Agregado familiar:

Filho 1				
Rapaz		Rapariga		Idade:
Filho 2				
Rapaz		Rapariga		Idade:
Filho 3				
Rapaz		Rapariga		Idade:
Filho 4				
Rapaz		Rapariga		Idade:
Filho 5				
Rapaz		Rapariga		Idade:

Grata pela participação!

Apêndice 6 – Proposta inicial de atividades para os grupos focais

As atividades inicialmente propostas foram as seguintes:

Atividade 1: Vamos Gerir a Casa!

Com orçamento, o adolescente em colaboração com os adultos, deve:

1. planear as compras de mercearia de uma semana,
2. planear as refeições semanais,
3. ir às compras em conjunto,
4. confecionar em conjunto as refeições semanais.

Materiais:

- Papel e caneta para planear lista de compras e refeições
- Utensílios de cozinha
- Alimentos

Objetivos:

- Promover competências de planeamento, organização e gestão familiar e doméstica
- Promover comunicação entre os elementos da família
- Melhorar competências de memória de trabalho
- Trabalhar as competências de raciocínio lógico, tendo em conta a combinação de diferentes receitas e diferentes ingredientes
- Treinar competências de raciocínio matemático através do cálculo de quantidades e custos
- Promover competências de tomada de decisão
- Evitar o comportamento sedentário.

Atividade 2: Jogo da Estafeta

A família deve dividir-se em, pelo menos, duas equipas (as equipas devem ter, no mínimo, um elemento) e definir um percurso de estafeta. Numa mesa devem estar um jarro por equipa, um copo

por participante e uma caixa grande com feijão seco (pode também ser areia ou outro material em grão, por exemplo, arroz). As equipas dispõem-se em filas atrás da mesa a, pelo menos, 2 a 3 metros de distância.

Um dos elementos da família coloca-se ao pé da mesa deve ler questões de raciocínio numérico e cultura geral aos outros participantes.

O jogo inicia-se com cada participante, à vez, a deslocar-se até à mesa e respetivo jarro, e se responder à questão corretamente, enche o jarro de grão, se a resposta não estiver certa volta para trás do último jogador da sua equipa, dando a vez à outra equipa e, assim sucessivamente.

Vence a equipa que encher o jarro mais rapidamente.

Exemplos de Questões:

Quem é o Presidente da República?

Qual é a capital da França?

Quanto é 2x3?

Qual é o nome da mãe do Cristiano Ronaldo?

Qual é o dobro de 24?

Quantas pernas têm 3 gatos?

Materiais:

- Material em grão
- Jarros
- Copos
- Lista de perguntas

Objetivos:

- Promover a capacidade de analisar informações e tirar conclusões lógicas a partir delas
- Promover competências de memória de trabalho
- Promover competências de comunicação entre os elementos da família
- Promover habilidades de raciocínio e cálculo matemático
- Trabalhar a colaboração e o trabalho em equipa
- Promover competências de flexibilidade cognitiva e adaptação a situações inesperadas
- Promover competências de gestão do tempo

- Promover a redução do comportamento sedentário
- Promover a atividade física.

Atividade 3: Jogo do Post-it

O jogo é jogado por dois elementos. Ambos os jogadores escrevem uma palavra/expressão/desenho num post-it que é colocado na testa do outro elemento. O elemento que tem o post-it na testa deverá tentar descobrir qual a palavra/expressão/desenho que tem na testa e vice-versa. Pode-se fazer perguntas e/ou dar pistas ao outro jogador.

Podem colocar tempo limite para a execução da tarefa e realizar por temas/níveis de dificuldade.

Vence o primeiro jogador que acertar na sua palavra.

Os participantes podem discutir quais as categorias/temas a serem abordados.

Sugestão:

Este jogo poderá ser feito durante uma caminhada na natureza.

Poderão ser abordados temas como:

- Material escolar
- Filmes ou personagens de filmes
- Alimentos/comida
- Categorias de objetos

Materiais:

- Post-it
- Caneta/lápis

Objetivos:

- Melhorar as capacidades de comunicação entre os diferentes elementos da família
- Desenvolver competências verbais de vocabulário, compreensão e interpretação
- Incentivar a criatividade e a expressão verbal
- Desenvolver competências de colaboração
- Estimular o bem-estar físico e emocional
- Promover competências de adaptação a diferentes estímulos

- Promover a redução do comportamento sedentário
- Promover a atividade física

Atividade 4: Vamos exercitar com números…

Esta atividade pode ser realizada em equipas ou individualmente. Este jogo deverá ser realizado com os jogadores em pé.

Os participantes definem uma sequência de tarefas de acordo com as seguintes atividades:

Nº 1 – dar um pequeno salto para a frente

Nº 2 – dar um pequeno salto para a direita

Nº 3 – dar um salto para a esquerda

Nº 4 – dar uma volta sobre si próprio para a direita

Nº 5 – dar uma volta sobre si próprio para a esquerda

Nº 6 – bater 2 palmas à frente

Nº 7 – fazer um agachamento com salto

Nº 8 – tocar com ambas as mãos nos joelhos

Nº 9 – dar uma palma acima da cabeça

Nº 10 – tocar com o dedo indicador no nariz

O grau de dificuldade deve aumentar de forma progressiva. Por exemplo, iniciar com uma sequência de 3 atividades e ir aumentando o grau de dificuldade através do aumento do número de atividades, fazendo a sua apresentação de forma aleatória. Ganha o jogador/equipa que der, em primeiro lugar, as 10 respostas certas.

Sugestão:

- As instruções podem ser dadas de forma escrita.
- Pode ser realizada uma competição/torneio entre os diferentes participantes.

Objetivos:

- Promover competências de memória
- Trabalhar competências de planeamento
- Estimular competências de comunicação

- Desenvolver a flexibilidade cognitiva
- Estimular o bem-estar físico e emocional
- Trabalhar a colaboração entre os diferentes elementos da família.
- Promover a redução do comportamento sedentário
- Promover a atividade física

Apêndice 7 – Proposta de atividades após Grupos Focais

As atividades propostas após a realização dos grupos focais foram as seguintes:

Atividade 1: Vamos Gerir a Casa!

Com orçamento, o adolescente em colaboração com os adultos, deve:

1. planear as compras de mercearia de uma semana,
2. planear as refeições semanais através de uma grelha.
3. ir às compras em conjunto,

3.1. ter em conta a leitura de rótulos para escolhas alimentares mais equilibradas, saudáveis, nutritivas e sustentáveis,

3.2. escolher o horário para ir ao supermercado tendo em conta horas com menor movimento (consciência social),

4. confecionar em conjunto as refeições semanais e executar a limpeza após a confeção das refeições em conjunto e com tarefas previamente estipuladas.

Materiais:

- Papel e caneta para planear lista de compras e refeições
- Utensílios de cozinha
- Alimentos

Objetivos:

- Promover competências de planeamento, organização e gestão familiar e doméstica
- Promover comunicação entre os elementos da família
- Melhorar competências de memória de trabalho
- Trabalhar as competências de raciocínio lógico, tendo em conta a combinação de diferentes receitas e diferentes ingredientes
- Treinar competências de raciocínio matemático através do cálculo de quantidades e custos
- Promover competências de tomada de decisão

- Evitar o comportamento sedentário

Atividade 2: Jogo da Estafeta

A família deve dividir-se em, pelo menos, duas equipas (as equipas devem ter, no mínimo, um elemento) e definir um percurso de estafeta. Numa mesa devem estar um jarro por equipa, um copo por participante e uma caixa grande com feijão seco (pode também ser areia ou outro material em grão, por exemplo, arroz). As equipas dispõem-se em filas atrás da mesa a, pelo menos, 2 a 3 metros de distância.

Um dos elementos da família coloca-se ao pé da mesa deve ler questões de raciocínio numérico, cultura geral ou história familiar aos outros participantes.

O jogo inicia-se com cada participante, à vez, a deslocar-se até à mesa e respetivo jarro, e se responder à questão corretamente, enche o jarro de grão, se a resposta não estiver certa volta para trás do último jogador da sua equipa, dando a vez à outra equipa e, assim sucessivamente.

Vence a equipa que encher o jarro mais rapidamente.

Exemplos de Questões:

Quem é o Presidente da República?

Qual é a capital da França?

Quanto é 2x3?

Qual é o nome da mãe do Cristiano Ronaldo?

Qual é o dobro de 24?

Quantas pernas têm 3 gatos?

Em que escola estudou a mãe?

Como se chamava a bisavó do pai?

Que número calça o irmão?

Materiais:

- Material em grão
- Jarros
- Copos
- Lista de perguntas

Objetivos:

- Promover a capacidade de analisar informações e tirar conclusões lógicas a partir delas
- Promover competências de memória de trabalho
- Promover competências de comunicação entre os elementos da família
- Promover habilidades de raciocínio e cálculo matemático
- Trabalhar a colaboração e o trabalho em equipa
- Promover competências de flexibilidade cognitiva e adaptação a situações inesperadas
- Promover laços entre os elementos da família através da narrativa
- Promover competências de gestão do tempo
- Promover a redução do comportamento sedentário
- Promover a atividade física.

Atividade 3: Jogo do Post-it

O jogo é jogado por dois elementos. Ambos os jogadores escrevem uma palavra/expressão/desenho num post-it que é colocado na testa/roupa/costas do outro elemento. Os elementos devem comprometer-se a não olhar para o post-it. O elemento que tem o post-it deverá tentar descobrir qual a palavra/expressão/desenho que tem na testa e vice-versa. Pode-se fazer perguntas e/ou dar pistas ao outro jogador.

Podem colocar tempo limite para a execução da tarefa e realizar por temas/níveis de dificuldade.

Vence o primeiro jogador que acertar na sua palavra.

Os participantes podem discutir quais as categorias/temas a serem abordados.

Os participantes podem definir um tempo-limite para o fim do jogo.

Sugestão:

Este jogo poderá ser feito durante uma caminhada na natureza.

Poderão ser abordados temas como:

- Material escolar
- Filmes ou personagens de filmes
- Alimentos/comida
- Categorias de objetos

Materiais:

- Post-it
- Caneta/lápis

Objetivos:

- Melhorar as capacidades de comunicação entre os diferentes elementos da família
- Desenvolver competências verbais de vocabulário, compreensão e interpretação
- Incentivar a criatividade e a expressão verbal
- Desenvolver competências de colaboração
- Estimular o bem-estar físico e emocional
- Promover competências de adaptação a diferentes estímulos
- Promover a redução do comportamento sedentário
- Promover a atividade física

Atividade 4: Memória de Elefante

Esta atividade pode ser realizada em equipas ou individualmente. Este jogo deverá ser realizado com os jogadores em pé.

Os participantes definem uma sequência de tarefas de acordo com as seguintes atividades:

Nº 1 – dar um pequeno salto para a frente

Nº 2 – dar um pequeno salto para a direita

Nº 3 – dar um salto para a esquerda

Nº 4 – dar uma volta sobre si próprio para a direita

Nº 5 – dar uma volta sobre si próprio para a esquerda

Nº 6 – bater 2 palmas à frente

Nº 7 – fazer um agachamento com salto

Nº 8 – tocar com ambas as mãos nos joelhos

Nº 9 – dar uma palma acima da cabeça

Nº 10 – tocar com o dedo indicador no nariz

O grau de dificuldade deve aumentar de forma progressiva. Por exemplo, iniciar com uma sequência de três atividades e ir aumentando o grau de dificuldade através do aumento do número de

atividades, fazendo a sua apresentação de forma aleatória. Ganha o jogador/equipa que der, em primeiro lugar, as 10 respostas certas.

Podem ser dadas pistas visuais para pessoas com maiores dificuldades em memorizar as pistas auditivas ou para permitir que crianças mais novas também joguem e alcancem sucesso.

Sugestão:

- As instruções podem ser dadas de forma escrita ou através de pistas visuais desenhadas no chão. Pode ser realizada uma competição/torneio entre os diferentes participantes.

Objetivos:

- Promover competências de memória
- Trabalhar competências de planeamento
- Estimular competências de comunicação
- Desenvolver a flexibilidade cognitiva
- Estimular o bem-estar físico e emocional
- Trabalhar a colaboração entre os diferentes elementos da família.
- Promover a redução do comportamento sedentário
- Promover a atividade física

Apêndice 8 - Atividades Cocriadas pelos Participantes

Nome da atividade: Memória Cultural

Instruções:

1) Set-up 1 – baralho de cartas com vinte pares de imagens.
2) Set-up 2 – Bateria de 100 perguntas sobre temas como: cálculo, completar espaços em branco, capitais de países, conjugar verbos, completar provérbios/expressões.
3) Se acertar a resposta, tem direito a fazer uma jogada no jogo da memória. Se falhar, passa a vez.
4) Por cada pergunta que errar faz duas flexões.

Materiais:

- 20 pares de cartas do jogo de memória
- bateria de 100 perguntas

Objetivos:

- Promover o conhecimento de cultura geral
- Melhorar competências de memória
- Promover a comunicação

Nome da atividade: Caminhar a Pensar

Instruções:

Esta atividade pode ser realizada durante uma caminhada em grupo, família e/ou amigos. Um dos elementos indica um tema (por exemplo: países, animais, plantas, desportos, objetos...) e todos os participantes deverão mencionar um exemplo desse tema, começado pela letra A até Z. Quando alguém não conseguir responder é excluído. Ganha quem conseguir chegar até ao Z. Se nenhum dos elementos conseguir responder com palavras iniciadas pela letra em jogo, passam para a aletra seguinte de acordo com o alfabeto.

Materiais:

- Não são necessários quaisquer materiais.

Objetivos:

- Evitar o comportamento sedentário
- Promover a atividade física
- Estimular o pensamento rápido
- Melhorar a capacidade de comunicação

Nome da atividade: Gira a Bola

Instruções:

O jogo tem como marcação de pontos, encestar a bola no cesto, que volta sempre após cada etapa.

1ª etapa – correr 200mts livres e encestar a bola

2ª etapa – correr 200mts com colher e ovo na boca e encestar

3ª etapa – correr 200mts com pé atado ao par e encestar

4ª etapa – correr 200mts com saco e encestar

5ª etapa – correr 200mts ao pé coxinho e encestar

O Jogo é constituído por pares (dois a dois) e as etapas vão sendo feitas alternadamente por cada um do par em simultâneo com os outros pares. Ganha quem encestar mais no menor período de tempo.

Materiais:

- Bola
- Cesto
- Corda
- Saco
- Colher
- Ovo

Objetivos:

- Fomentar o trabalho em equipa
- Promover o contacto com a natureza
- Promover a atividade física em família

Nome da atividade: Descobre o desenho

Instruções:

O jogo pode ter vários jogadores. A ideia é fazer uma lista de vários objetos, de animais, objetos, etc. Uma pessoa escolhe uma das opções e com o bloco tenta ir desenhando o que escolheu e as outras pessoas vão tentando descobrir o que é, dentro do tempo limite.

Materiais:

- Bloco de folhas
- Caneta ou lápis
- Ampulheta

Objetivos:

- Promover a concentração
- Promover o raciocínio rápido
- Promover o convívio

Nome da atividade: Diário Aberto

Instruções:

Cada membro da família deverá ter o seu diário. Ao final do dia cada um deverá escrever três bons momentos. Ao final, deverá lê-lo para os demais.

Materiais:

- Diário ou agenda
- Caneta
- Lápis

Objetivos:

- Promover memórias afetivas
- Promover melhoria na escrita
- Ter uma disciplina diária na escrita
- Promover o bem-estar mental

Nome da atividade: Falar bem pelas costas

Instruções:

Cada elemento da família deve colar um post-it ou uma folha branca nas costas com fita-cola. Cada um destes elementos deve escrever nas costas uma característica positiva de modo a que consigamos perceber a imagem que transmitimos aos outros.

Materiais:

- Post-its ou folhas brancas,
- Fita-cola,
- Canetas/lápis

Objetivos:

- Desenvolver competências verbais no vocabulário, compreensão e interpretação
- Incentivar a criatividade e a expressão verbal
- Estimular o bem-estar emocional
- Desenvolver competências de análise crÍtica

Nome da atividade: Criaturas estranhas!

Instruções:

Os participantes deverão:

1. Colocar dentro de um saco várias (muitas) tiras em papel como nomes de animais diversificados (grandes, pequenos, aquáticos, terrestres, bonitos, feios...)
2. Cada jogador retira três tiras de papel do saco.
3. Com base nos três animais retirados, os jogadores devem dar "asas à imaginação" e desenhar um único animal com características dos três.
4. Depois podem colorir o desenho e dar um nome ao animai feito.
5. Partilhar o desenho realizado com os outros jogadores.

Materiais:

- Saco
- Folha de papel
- Tesoura
- Caneta/lápis
- Marcadores/lápis de cor

Objetivos:

- Promover a criatividade
- Desenvolver competências de observação
- Estimular a comunicação em família

Apêndice 9 – Tabela Pós-Concenso Inter-Codificadores

Domínios (pós-concenso)	Categorias	Unidades de Significação
Satisfação	Gostaram	**Atividade 1** "Fazermos o planear em conjunto, e sim, estar em conjunto (...) Acho uma ótima ideia." _GP3_A1 "...é interessante (...) coisas que eu gosto muito da parte da economia, é uma coisa boa aqui." _G3P_A1 "Concordo com isto e acho que é assim que deve ser" (relativamente ao planeamento doméstico)._GP3_A1 **Atividade 2** "Mas mesmo às refeições, fazer e levantar questões de cultura geral muito bom". _G3P_A2 "Também tem cultura geral que uma coisa que eu também gosto."_ G3F_A2 "É tipo uma gincana e acho que isso faz-lhes muito bem.(...) É muito giro". _G4P_A2 "sim, é interessante."_G5P_A2 "É um jogo, para a família toda, porque é intemporal e é dá para todas as gerações" (Atividade Jogo do Estafeta) _G5P_A2 **Atividade 3** "é muito interessante."_G1P_A3 **Atividade 4** "Será aquela mais preferida de família, aquela que nos conseguiria chamar para fazer." _G3P_A4 "É interessante e bastante físico."_ G7P_A4
	Não gostar	**Atividade 1** "Não gosto de cozinhar"._G6F_A1 **Atividade 3** "Não fazia, porque tinha vergonha" _G6F_A3

		Atividade 4 "Não me agrada porque tem muita atividade física"_G1F_A4
Conteúdo	Instruções claras/ Compreensão	**Atividade 1** "Sim." (relativamente a instruções claras)_ Todos_A1 "Sim." (atividade escrita de uma forma clara, mesmo para idades mais jovens)_Todos_ A1 "A linguagem é clara, direta e acessível." _ G5P_A1 **Atividade 2** "Faz lembrar um jogo de Tabuleiro."_ G5P_A2 **Atividade 3** "Faz lembrar os jogos sem fronteiras."_G3P_A2 "Está bem escrito. Está de uma forma percetível."_ Todos_A3 **Atividade 4** "Sim." (relativamente a atividade explicita)_todos _A4 "Tem que memorizar as atividades?"_ G7P_A4 "Aqui onde explica essa situação de ter que memorizar, não está bem percetível, sobretudo para as crianças."_G5P_A4 "Sim." (relativamente ao conteúdo) (todos os adolescentes)_A4 "Precisariam de um adulto para explicar melhor."_G2P_A4
	Adequação aos objetivos	**Atividade 1** "A questão dos orçamentos também é uma coisa boa."_G3P_A1 "Esta é outra questão de gestão."_G2P_A1 "Porque ele tem bastante interesse e eu não estou a aproveitar esse interesse."_ G2P_A1 "Nomeadamente preparar para o futuro." (relativamente às aprendizagens de gestão doméstica)

		G3P_A1 **Atividade 3** "Em casa tenho um parecido que se coloca a imagem numa fita na testa. Tipo um "Quem é Quem." _ G1F_A3
Exequibilidade	Tempo	**Atividade 1** "Dava jeito, mas é mais uma vez a questão da gestão do tempo e de criar essa rotina." G2P_A1 "O irmão tem mais interesse e muitas vezes, falha minha, tenho que ensinar e tenho que lhe explicar e não há paciência e não há o tempo." _ G6P_A1
	Local	**Atividade 1** "Ia as compras. Acho que conseguia." _ G7F_A1 "Muitas vezes, a minha mãe não me deixa fazer as coisas em casa." _ G3F_A1 "Às vezes vamos às compras juntos." _ G6P_A1 **Atividade 2** "Aqui já a logística é mais difícil. No apartamento é complicado." _ G6P_A2 "No aniversário, com amigos, (...) é uma experiência gira ao ar livre." _ G1P_A2 "Às vezes a G4F e o D. fazem no jardim" (relativamente a estafetas) _ G4P_A2 "Pode-se fazer num corredor ou numa sala. _ G2P_A2 **Atividade 3** " É fácil de fazer, dá para fazer em casa, lá fora. Parece muito giro." G3F_A3 "Fazia (em relação a atividades ao ar livre). Mas era mais fácil fazer em casa." G5F_A3 "Sim. (relativamente a atividades ao ar livre). Mas faria em casa." _ G6F_A3

		Atividade 4 "É possível fazer esta atividade em casa." _ G4F_A4
	Forma	**Atividade 1** "Já fiz coisas simples." (relativamente a cozinhar)_G1F_A1 "A questão dos orçamentos também é uma coisa boa" G7P_A1 **Atividade 2** Acho que a dificuldade seria juntar a vontade de todos para fazer a atividade._G3P_ A2
	Usabilidade	**Atividade 1** "Gostava de fazer um bocado mais isso (relativo a cozinhar) com a minha mãe." GF3_A1 "O planeamento das refeições semanais não tem. Não temos hábito de fazer um plano antecipado." _G6P_A1 "Sou um bocadinho resistente" (relativamente a deixar o filho cozinhar) _ GP3_A1 "Nós fazemos tudo. Porque é mais rápido, porque é mais fácil e as coisas ficam bem feitas e arrumadas e limpas" GP3_A1 "Sim, nós podemos ir às compras. A parte das compras nós fazemos isso muitas vezes. Mas cozinhar não." G4P_A1 "Sim, sim. Eu ajudo a minha mãe a cozinhar algumas vezes" _ GF3_A1 "Sim". (faz sentido planear uma semana em conjunto) G3F_A1 "Sim" (confecionarem em conjunto) _ GF3_A1 "E ela vai fazendo a lista (de compras) e vamos fazendo isso. É exequível, sim." _ G5P_A1 "Acho que é concretizável." _ G7P_A1

		Atividade 2 "Não mudavam nada no jogo.". _ Todos_ A2 "Fazia" (Jogo do estafeta). _ G1F_A2 **Atividade 4** "A questão das atividades podem ser outras idades, não é? Pode haver alguma dificuldade com crianças mais pequenas." _ G7P_A4 "Eu faria, mas era logo eliminada porque não ia conseguir memorizar."_G7P_A4
Sugestões de Alterações	Alterações	**Atividade 1** "Mesmo a parte da arrumação, não é? Ela, pois é, tens que agora vais lavar a louça, vais pôr na máquina"_G1P_A1 "Saber interpretar rótulos alimentares." _ G7P_A1 "Ferramenta para planear tipo uma grelha." _ G7P_A1 "Procurar momentos de vazio, (...) no sentido em que há menos pessoas a fazer as compras." _ G7P_A1 "Ter um limite orçamental." _ G7P_A1 "Sensibilização para o tipo de alimentos, tipo o valor nutricional/saudável." _ G5P_A1 "Sensibilização para a relação entre os alimentos saudáveis e para o orçamento equilibrado." _ G5P_A1 "Componente/Consciência social dos supermercados."_ G3P_A1 "Ir as compras em horários que respeitem os horários dos trabalhadores dos supermercados." _ G7P "Era também importante ver a questão da sustentabilidade e da leitura dos rótulos dos alimentos. Fazer as melhores escolhas." _ G3P_A1 **Atividade 2** "Perguntas (sobre o) conhecimento de família" (história da família) _ G2P_A2

		"Podíamos fazer perguntas de coisas básicas, com aquelas pessoas, exatamente no Natal" _ G2P_A2 "E é uma experiência gira ao ar livre. _ G1P_A2 "Se juntavam ao fim de semana ou até nas festas de Natal, Páscoa." _ G1P_A2 **Atividade 3** "Em vez de por o post it na testa punha nas costas."_G7F_A3 "Depois tem um temporizador." (relativo a dar tempo limite para a atividade) _ G3F_A3 "Faria no intervalo da caminhada quando estivéssemos cansados, para recuperar." _ G7P_A3 **Atividade 4** "...o título podia ser jogo da memória." _ G1P_A4 "Memória de Elefante" _ G6P_A4 "Desenhe no chão as pistas" _ G7P_A4 "Dar imagens podem ter pistas verbais ou visuais." _ G7P_A4 "Tem duas vez o número 7." G5P_A4

Anexos

A seguir está disponibilizado o seguinte anexo:

Anexo 1 – Parecer da Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH)

Anexo 1 – Parecer da Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH)

Universidade do Minho

Conselho de Ética

Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH)

Identificação do documento: CEICSH 013/2024

Título do projeto: *Comportamento sedentário, parentalidade e funções executivas na adolescência*

Equipa de Investigação: Joana Sofia Castro Araújo Passos (IR), Mestrado em Estudos da Criança, Instituto de Educação, Universidade do Minho; Professora Doutora Rute Marina Roberto dos Santos (Orientadora), Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), Instituto de Educação da Universidade do Minho; Professor Doutor Luís Carlos Oliveira Lopes (Orientador), Centro de Investigação em Atividade Física Saúde e Lazer (CIAFEL), Faculdade de Desporto, Universidade do Porto.

PARECER

A Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH) analisou o processo relativo ao projeto de investigação acima identificado, intitulado *Comportamento sedentário, parentalidade e funções executivas na adolescência.*

Os documentos apresentados revelam que o projeto obedece aos requisitos exigidos para as boas práticas na investigação com humanos, em conformidade com as normas nacionais e internacionais que regulam a investigação em Ciências Sociais e Humanas.

Face ao exposto, a Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH) nada tem a opor à realização do projeto nos termos apresentados no Formulário de Identificação e Caracterização do Projeto, que se anexa, emitindo o seu parecer favorável, que foi aprovado por unanimidade pelos seus membros.

Braga, 23 de abril de 2024.

O Presidente da CEICSH

Assinado por: **EMANUEL PEDRO VIANA BARBAS DE ALBUQUERQUE**
Num. de Identificação: 07089799
Data: 2024.04.23 09:51:39 +0100

(Emanuel Pedro Viana Barbas Albuquerque)

Anexo: Formulário de identificação e caracterização do projeto

Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH)

Universidade do Minho

Formulário de identificação e caracterização do projeto

Identificação do projeto

Título do projeto	Comportamento sedentário, parentalidade e funções executivas na adolescência		
Data prevista de início	Outubro 2023	**Data prevista fim**	Dezembro 2024

Investigador principal e filiação	Joana Sofia Castro Araújo Passos
	Instituto de Educação, Universidade do Minho
Orientador(es) e filiação	[1]Professora Doutora Rute Marina Roberto dos Santos [2]Professor Doutor Luís Carlos Oliveira Lopes [1]Instituto de Educação da Universidade do Minho, Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC) Universidade do Minho [2]Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Centro de Investigação em Atividade Física Saúde e Lazer(CIAFEL)

Nota: No caso de projetos de mestrado ou doutoramento deve ser indicado o estudante como investigador principal e o nome do mestrado ou doutoramento

Instituição proponente	Universidade do Minho
Instituição(ões) onde se realiza a investigação	Universidade do Minho

Entidades financiadoras	_____

Questões relativas ao envolvimento de investigadores exteriores		
Estão envolvidos no projeto, colegas de outra (s) Escola(s)/Instituição(ões)?		
Se sim, este pedido de parecer cobre o seu envolvimento?	Sim	

Qualificação dos investigadores

Joana Sofia Castro Araújo Passos, mestranda em Estudos da Criança, psicóloga escolar. Membro da Ordem dos Psicólogos Portugueses (Nº 3250) com especialidade em Psicologia da Educação. Com experiência de 11 anos em contexto escolar com crianças, adolescentes e famílias. Terei o papel de mediadora no grupo focal.

Rute Marina Roberto dos Santos, professora associada com agregação, IE-UMINHO, especialista em epidemiologia 24h movimento (sono, comportamento sedentário e atividade física), crianças e adolescentes.

Luís Carlos Oliveira Lopes, Investigador Júnior, Universidade Lusófona, especialista em desenvolvimento infantil, atividade física e saúde.

Caracterização do projeto e questões de carácter ético relativas à sua execução

Introdução justificativa do projeto e sumário dos seus objetivos

Este projeto de mestrado está inserido num projeto mais abrangente, intitulado MOVE24, Divulgação, Monitorização e Vigilância das Recomendações Portuguesas 24h Movimento: fazer com que o dia inteiro seja importante, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (número de identificação do projeto: PTDC/SAU-DES/0166/2021), tendo merecido parecer favorável da Comissão de Ética da Faculdade de Desporto, da Universidade do Porto (com o número de identificação CEFADE 17 2022).

Este estudo qualitativo participativo pretende desenvolver um conjunto de atividades para as famílias de adolescentes, que promova a diminuição do comportamento sedentário, a promoção da parentalidade e das funções executivas na adolescência. Os objetivos deste estudo são:

- Criar um conjunto de atividades em família que potenciem o desenvolvimento das funções executivas dos adolescentes, desenvolvendo o raciocínio, a resolução de problemas e a capacidade de planeamento.
- Criar um conjunto de atividades que promovam a redução do sedentarismo dos adolescentes.
- Criar um conjunto de atividades que promovam as relações de parentalidade consciente na adolescência.

Participantes

Os sujeitos que integrarão este estudo são adolescentes na faixa etária entre os 12 e os 15 anos de idade e os seus pais/figuras familiares de referência. Prevê-se a realização de dois grupos focais de 12 elementos cada (6 adolescentes e 6 pais).

Recrutamento e triagem

a) Os participantes constituirão uma amostra de conveniência, recrutada por metodologia snowball dentro da rede de contactos dos investigadores do projeto MOVE24.
b) Os participantes adultos serão contatados via telefone e os participantes menores serão contatos via telefonema aos seus pais/tutores.
c) Os participantes serão pessoas saudáveis

Compensação e custos

a) Não haverá lugar a compensação.

Procedimento

a) Pretende-se recrutar os participantes em fevereiro de 2024

b) Após o recrutamento far-se-ão os grupos focais, previsivelmente em março de 2024, estes serão realizados nas instalações (numa sala de aula) do Instituto de Educação da Universidade do Minho, em dia e hora da maior conveniência dos participantes dos grupos focais.

Benefícios, Riscos e Desconforto

a) Não se anteveem riscos, nem desconforto para os participantes

b) Os temas a abordar nestes grupos focais não são sensíveis do ponto de vista pessoal.

c) Não se anteveem benefícios significativos diretos e imediatos para os participantes, mas pretende-se que as sessões de grupos focais sejam agradáveis e divertidas.

Confidencialidade

a) A participação em grupos focais implica sempre que todos os participantes e o investigador conheçam identidade de todos. Será pedido a todos os participantes sigilo.

b) Todas as informações registadas serão estritamente confidenciais e serão usadas unicamente com propósitos científicos de investigação e de desenvolvimento de políticas de educação e de saúde pública nacionais/internacionais, nunca sendo tornada pública a identificação dos participantes.

c) A identidade dos participantes será codificada, sendo que só terá acesso a esta informação a mestranda e a sua orientadora principal.

d) Apenas os membros da equipa de investigação ou outros investigadores autorizados poderão utilizar os dados recolhidos (gravados e transcritos, com identidades codificadas), que serão analisados de forma anónima.

e) Os dados serão conservados sigilosamente (dados codificados) na cloud da UMINHO em documentação protegida com palavra-passe, durante 10 anos após o termo do estudo (de acordo com as boas práticas de investigação), só terá acesso a esta informação a orientadora principal.

f) Os resultados deste estudo serão divulgados em congressos científicos, revistas científicas e imprensa e para a tese de mestrado de Joana Sofia Castro Araújo Passos.

Conflito de interesses

Eu, Joana Sofia Castro Araújo Passos, declaro, sob compromisso de honra, que não me encontro em qualquer situação de conflito de interesses relativamente ao processo de investigação acima identificado e à(s) entidade(s) nele(a) envolvidos(as), que coloque em causa a isenção, imparcialidade, independência e justiça.

Consentimento Informado

A investigação envolve apenas voluntários saudáveis?	Sim	-
A investigação envolve grupos vulneráveis: crianças, menores, idosos ou outras pessoas com incapacidade temporária ou permanente?	Sim	-
O pedido de parecer inclui a declaração de consentimento informado, livre e esclarecido?	Sim	-

Aqui tem de escolher o formato de consentimento informado

[x] Consentimento informado, livre e esclarecido para participação em investigação, de acordo com a Declaração de Helsínquia e a Convenção de Oviedo

[ ] Consentimento informado não assinado - E.g. formulário para questionários preenchidos online. Deverá adicionar a informação incluída e o modo de os participantes concordarem em participar

[ ] Consentimento informado alterado - Um formulário de consentimento informado que omite informação requerida. E.g., se não indica o objetivo do estudo para evitar o viés na resposta dos participantes. Deve explicar o racional no procedimento e os processos de debriefing

[ ] Isenção de consentimento – quando não é obtido consentimento informado – esta opção pode ser apropriada para utilização de dados já disponíveis. Justifique

Anexe o formulário de consentimento informado e outro material informativo relevante quando adequado, ou justifique a isenção de consentimento

Assinatura do Investigador Responsável

Assinado por: Rute Marina Roberto dos Santos
Identificação: BI10637068
Data: 2024-01-12 às 15:24:34

Assinado por: **Joana Sofia de Castro Araújo de Passos**
Num. de Identificação: 12534696
Data: 2024.01.12 15:10:55+0000'

.....

Documentação a anexar

i. Cópia dos questionários ou formulários de recolha de dados a utilizar, quando aplicável;
ii. Modelo de consentimento informado, de acordo com as declarações, diretivas e regulamentos internacionais, europeus e nacionais, se aplicável, devidamente ajustado linguística e culturalmente às populações a que é dirigido;
iii. Declaração do(s) responsável(eis) pelo projeto, explicitando que os dados obtidos são confidenciais e usados apenas no âmbito do estudo em questão;
iv. Modelo de declaração de compromisso para outros investigadores ou colaboradores na investigação, se aplicável, destinada a documentar o seu envolvimento nas garantias de confidencialidade dadas pelo(s) responsável(eis) do projeto no âmbito do processo apresentado;
v. Informação a que se refere o número 3 do artigo 4.º das normas orientadoras da CEICSH, sobre o enquadramento, apoio e viabilidade do projeto, facultada pelo responsável da unidade/subunidade orgânica e/ou serviço onde se vai desenvolver o projeto e/ou onde serão recolhidos os dados;
vi. Declaração do(s) orientador(es) científico(s) do estudo, se aplicável, de acordo com o estabelecido no número 4 do artigo 4.º das normas orientadoras da CEICSH;
vii. Cópia de notificações a autoridades nacionais (e.g., Direção-Geral da Educação, no caso dos

inquéritos em ambiente escolar) europeias ou internacionais competentes, se aplicável, juntamente com o parecer/autorização das mesmas, se emitido;
viii. Curriculum vitae resumido do(s) responsável(eis) pelo projeto e dos restantes membros da equipa de investigação.

Deverá ser seguido o Regulamento Geral de Proteção de Dados (RGPD), com entrada em vigor em 25 de Maio de 2018, - REGULAMENTO (UE) 2016/679 DO PARLAMENTO EUROPEU E DO CONSELHO, de 27 de abril de 2016, relativo à proteção das pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento de dados pessoais e à livre circulação desses dados, que revoga a Diretiva 95/46/CE (Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados).