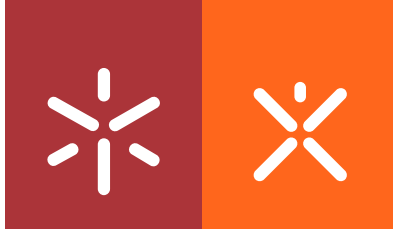


Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Raquel Ferreira Faria

Tempo de Ecrã, Desenvolvimento Emocional e Parentalidade



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Raquel Ferreira Faria

Tempo de Ecrã, Desenvolvimento Emocional e Parentalidade

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Estudos da Criança

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Rute Santos
e da
Professora Doutora Eduarda Sousa-Sá

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 Repositório da Universidade do Minho.

Licença concebida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-NãoComercial-SemDerivações

CC BY-NC-ND

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

AGRADECIMENTOS

Um caminho percorrido nunca é um caminho solitário. Além da nossa presença temos sempre alguém que nos ajuda, que nos ampara, que nos cumprimenta ou felicita e alguém que nos encoraja a não desistir. O caminho por mim traçado ao longo da presente dissertação foi a prova disso. Não poderei deixar de mencionar e de agradecer a todas as pessoas que tornaram possível a realização do presente trabalho, nomeadamente:

À minha Orientadora Professora Doutora Rute Santos que com a sua forma irreverente nos acolheu e nos orientou para um caminho de crescimento, de conhecimento e de companheirismo;

À minha Orientadora Professora Doutora Eduarda Sá que com a sua firmeza me proporcionou um significativo enriquecimento na minha escrita;

À Professora Doutora Gabriela Ferreira que com a sua doçura e dedicação nos inspirou e nos acompanhou desde o início;

Às minhas queridas colegas de Mestrado, Catarina Ravara e Joana Passos que fizeram parte desde o início deste percurso e foram fundamentais para a sua conclusão;

À minha Família e Amigos que estiveram sempre presentes nesta trajetória, ajudando-me e incentivando-me;

A todos os participantes dos dois grupos focais que ajudaram a enriquecer todo este trabalho;

A todos o meu muito obrigada!

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.

Tempo de ecrã, desenvolvimento emocional e parentalidade

RESUMO

Na adolescência, as competências sócioemocionais ocupam um lugar de destaque, no qual são conhecidas como um conjunto de valores, capacidades e comportamentos que permitem lidar com as próprias emoções, com as emoções do outro e com o contexto em que estão inseridos. Uma parentalidade positiva/consciente que promova a diminuição do tempo de utilização de ecrã e, em simultâneo fomenta as relações interpessoais é essencial para o desenvolvimento de competências sociais, prossociais e emocionais ajustadas dos adolescentes. Esta dissertação de mestrado está inserida num projeto de investigação de Knowledge Translation (KT), intitulado, MOVE24: “Dissemination, Monitoring and Surveillance of the Portuguese 24- Hour Movement Guidelines: making the whole day matter” e financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (PTDC/SAU-DES/0166/2021). O presente trabalho teve como objetivo construir um conjunto de atividades para famílias com adolescentes, recorrendo à parentalidade positiva, a fim de promover a expressão e a regulação emocional, reduzindo, em simultâneo o tempo de utilização de ecrã. Com uma abordagem qualitativa, procedeu-se à realização de dois grupos focais com pais e respetivos filhos na idade adolescente com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos. O primeiro grupo foi constituído por três pares (3 adultos e 3 adolescentes), enquanto o segundo grupo contou com seis pares (6 adultos e 6 adolescentes). A constituição dos grupos teve em vista testar e avaliar as atividades propostas culminando na cocriação de uma atividade por cada par. Após a transcrição e análise dos dados recolhidos, concluiu-se que a realização de atividades em família é crucial para promover a coesão familiar. Além do mais, constatou-se que as atividades propostas poderão contribuir para a redução do tempo em que os adolescentes permaneceriam à frente de um ecrã, seja de telemóvel, tablet ou televisão como, também, promover o seu desenvolvimento socio emocional.

Palavra-Chave: adolescência, desenvolvimento sócio emocional, parentalidade, tempo de ecrã

Screen Time, Emotional Development and Parenting

ABSTRACT

Socio-emotional competences occupy a prominent place in adolescence, where they are known as a set of values, skills and behaviours that enable them to deal with their own emotions, the emotions of others and the context in which they are inserted. Positive/conscious parenting that promotes less screen time and, at the same time, fosters interpersonal relationships is essential for the development of adolescents adjusted social, prosocial and emotional competences. This master's thesis is part of a Knowledge Translation (KT) research project entitled MOVE24: '*Dissemination, Monitoring and Surveillance of the Portuguese 24-Hour Movement Guidelines: making the whole day matter*' and funded by the Foundation for Science and Technology (PTDC/SAU-DES/0166/2021). The aim of this study was to develop a set of activities for families with teenagers, using positive parenting to promote expression and emotional regulation, while reducing screen time. Using a qualitative approach, two focus groups were held with parents and their teenage children aged between 12 and 15. The first group consisted of three pairs (3 adults and 3 teenagers), while the second group had six pairs (6 adults and 6 teenagers). The groups were set up to test and evaluate the proposed activities, culminating in the co-creation of an activity by each pair. After transcribing and analyzing the data collected, it was concluded that carrying out family activities is crucial to promoting family cohesion. In addition, it was found that the proposed activities could help reduce the time teenagers spend in front of a screen, be it a mobile phone, tablet or television, as well as promoting their socio-emotional development.

Keywords: adolescence, socioemotional development, parenting, screen time

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 Geral.....	vii
Índice de Quadros	ix
1. Introdução	1
2. Revisão da Literatura.....	3
3. Enquadramento Metodológico	17
3.1 Objetivos.....	17
3.1.1 Objetivo Geral.....	17
3.1.2 Objetivos Específicos.....	17
3.2 Metodologia	17
3.2.1 Questão de investigação.....	18
3.2.2 Método	18
3.2.3 Fases de implementação do grupo focal	19
3.2.4 Papel do dinamizador/pesquisador/mediador.....	21
3.2.5 Limitações e Vantagens do grupo focal.....	22
3.3 Ética.....	22
3.4 Contexto de investigação	23
3.4.1 Participantes.....	23
3.4.2 Procedimento	24
3.4.3 Análise de Conteúdo	25
4. Resultados	28
5. Discussão dos Resultados.....	33
6. Conclusão.....	37
7. Referências bibliográfica.....	39
8. Anexos.....	52
ANEXO 1- PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA PARA A INVESTIGAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS-(CEICSH)	53

9. Apêndices	59
APÊNDICE 1 - GUIÃO DO GRUPO FOCAL.....	60
APÊNDICE 2 - QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO DO ADULTO	65
APÊNDICE 3 - QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO DO ADOLESCENTE.....	67
APÊNDICE 4 – CONSENTIMENTO INFORMADO DO ADULTO	68
APÊNDICE 5 – CONSENTIMENTO INFORMADO DO ADOLESCENTE.....	70
APÊNDICE 6 – PROPOSTAS DE ATIVIDADES APRESENTADAS	72
APÊNDICE 7 – PROPOSTA DE ATIVIDADES ALTERADAS	75
APÊNDICE 8 – TABELA DOS DOMÍNIOS.....	78
APÊNDICE 9 – ATIVIDADES COCRIADAS NO GRUPO FOCAL	85

Índice de Quadros

Quadro 1- Domínios e Categorias 1	30
--	-----------

1. Introdução

A adolescência afigura-se como um período de transição biológica e sócio formativa. Nesta fase ocorrem alterações funcionais e estruturais ao nível dos comportamentos, que a diferenciam da fase anterior, a infância, para serem adquiridas características e competências que façam os adolescentes assumir papéis sociais progressivamente mais idênticos aos de um adulto (Blakemore & Mills, 2014).

A família, é uma base de referência e assume um papel primordial no desenvolvimento cognitivo e psicossocial do adolescente. Com a entrada na adolescência, a criança tende a procurar uma maior autonomia e distanciamento do núcleo familiar. E, por isto, as relações familiares assumem um papel importante na adaptação social e na adoção de comportamentos mais ajustados por parte dos adolescentes (Soares & Almeida, 2011).

Na adolescência, as competências sócioemocionais ocupam um lugar de destaque, no qual são conhecidas como um conjunto de valores, capacidades e comportamentos que permitem lidar com as próprias emoções, com as emoções do outro e com o contexto em que estão inseridos. Os adolescentes anseiam alcançar objetivos e tomar decisões de forma autónoma e responsável, tendo consciência que as avaliações de terceiros face a si podem influenciar a forma como processam as emoções sociais (Blakemore & Mills, 2014). Este desenvolvimento de competências sócioemocionais é fundamental para a formação de relações saudáveis e para o sucesso em diversos âmbitos da vida.

A parentalidade exerce um papel crucial como modelo para o desenvolvimento e para a aprendizagem das crianças. A personalidade dos pais, motivação, estilo de vida e a maneira como pensam, sentem, se expressam e reagem às diversas situações da vida influenciam significativamente o comportamento, o temperamento e a inteligência dos seus filhos. Esses fatores servem como guias para a formação da identidade e das competências das crianças, moldando assim o seu percurso de vida (Faria, 2012).

A parentalidade positiva/consciente é o processo de trazer consciência, reflexão e intencionalidade para o adolescente em qualquer momento ou situação, de uma forma afável e sem julgamento. Entre o responsável parental e o adolescente deve ser estabelecida uma relação de afeto e confiança, para que resultados mais positivos ao nível do desenvolvimento cognitivo, intelectual, emocional e social possam acontecer (Cruz, 2014).

Quando a parentalidade está afetada por algum motivo e/ou não existe uma ligação forte entre o responsável parental e o adolescente, este tem por vezes tendência a isolar-se, refugiando-se nos ecrãs. Estudos realizados em adolescentes mostram que em consequência do aumento significativo de tempo passado em frente aos ecrãs ocorrem diversos distúrbios cognitivos, comportamentais e

emocionais que afetam negativamente o adolescente e todos os seus relacionamentos (Neophytou et al., 2021). Este aumento do tempo em que o adolescente se encontra à frente de um de ecrã poderá resultar numa diminuição das interações sociais e das aprendizagens coletivas. Além disso, poderá levar o adolescente ao isolamento social e a uma inatividade corporal significativa. Assim, o papel parental ocupa um lugar primordial de intervenção com vista ao estabelecimento de rotinas saudáveis no adolescente.

Neste contexto, o presente estudo visa desenvolver um conjunto de atividades baseadas na parentalidade consciente, tendo como alvo famílias que integrem adolescentes, com vista ao desenvolvimento de competências sócio emocionais e que em simultâneo possa reduzir o tempo que os adolescentes passam em frente aos ecrãs.

Estas atividades têm também como objetivo fomentar a interação familiar, estimulando a comunicação e o fortalecimento dos laços emocionais, contribuindo, dessa forma, para um ambiente sadio e propício para o pleno desenvolvimento dos adolescentes.

2. Revisão da Literatura

Um olhar atento e fixo, cara de menino com postura de adulto e um coração cheio de sentimentos, dúvidas e vontades são características muito especiais de um adolescente.

O conceito de adolescência apenas recentemente foi definido e começou a ser utilizado, sendo que anteriormente passava-se da infância à idade adulta (Fonseca, 2012). A este conceito está associado um início biológico na puberdade e transições sociais com diversas variáveis que marcam a sua conclusão (Patton & Viner, 2007). A adolescência afigura-se como sendo uma fase de transição biológica entre a infância e a idade adulta sendo acompanhada por mudanças aos níveis físico, psicológico e emocional por forma a garantir um sucesso reprodutivo e parental, mas também mudanças que assumem formas variadas em diferentes contextos sociais, culturais e económicos (Papalia et al., 2012).

A adolescência apresenta-se como um período de desenvolvimento caracterizado por uma intensa gama de sentimentos, uma forte necessidade de exploração e o estabelecimento de novos relacionamentos, os quais promovem um aumento da intimidade e uma maior capacidade de adaptação a diferentes contextos sociais (Van Duijvenvoorde et al., 2016). Este que pode ser considerado o estágio mais enriquecedor do ciclo de vida é também repleto de desafios significativos tanto para os adolescentes quanto para os seus pais (Patton & Viner, 2007).

A Organização Mundial da Saúde (OMS) define adolescência como o período de vida das pessoas com idades compreendidas entre os 10 e 19 anos, considerando-a uma fase única para o desenvolvimento humano (World Health Organization, 2024). A adolescência é uma fase que tem sido prolongada, na qual se verifica rápidas mudanças e em grande escala, levando a pessoa a tornar-se biológica, psicológica e socialmente madura e capaz de viver de forma independente. Cada adolescente tem o seu tempo e forma de evoluir, contudo o desenvolvimento psicossocial deste período apresenta características comuns, num padrão de 3 fases: (i) início da adolescência (entre os 10 e 13-14 anos); (ii) meio da adolescência (entre os 14 e 16-17anos) e (iii) adolescência tardia (acima dos 17 anos) (Gaete, 2015).

A adolescência, no sentido biológico, inicia-se com a puberdade, com alterações físicas muito significativas, influenciando alterações cognitivas e psicossociais que vão interagir com o contexto social em que os adolescentes estão inseridos (Patton & Viner, 2007). As mudanças físicas são profundas e paradoxais, na medida em que ocorre uma maturação no adolescente com picos de força, velocidade e aptidão físico (Patton & Viner, 2007). Ao nível psicológico, a adolescência apresenta-se como um período em que os jovens começam a investigar e observar-se, procurando descobrir quem

são e como se encaixam no meio social em que vivem. Este processo de autodescoberta é caracterizado pela exploração da identidade, onde os adolescentes experimentam diferentes papéis, crenças e valores (Steinberg & Morris, 2001). A nível emocional, é comum os adolescentes apresentarem alterações repentinas de humor, refletindo as intensas mudanças hormonais e psicossociais características desta fase. Além disso, há uma constante procura por novidades e experiências diferentes, o que se manifesta na vontade de explorar novas atividades, relacionamentos e interesses (Blakemore & Mills, 2014). O desenvolvimento cognitivo abrange o início do surgimento do pensamento abstrato ou formal. Nesta fase, a tomada de decisões começa a envolver capacidades mais complexas, que são essenciais para a criatividade e o desempenho académico. Os adolescentes tornam-se capazes de pensar de forma mais crítica e analítica, permitindo-lhes considerar múltiplas perspetivas e consequências antes de chegar a conclusões (Gaete, 2015; Patton & Viner, 2007).

Torna-se importante olhar para a adolescência com a consciência de que esta se enquadra num período de crescimento rápido, de fácil aprendizagem e adaptação e, ainda de um enorme desenvolvimento neurobiológico formativo. Dada a sua rápida maturação dinâmica, um adolescente pode optar, quer por um percurso positivo como por um percurso negativo, achando sempre que está no melhor dos caminhos. Na adolescência, essa maturação envolve transformações físicas, emocionais e cognitivas que ocorrem de forma não linear, influenciadas por diversos fatores, como as experiências pessoais, as interações sociais e o ambiente (Dahl et al., 2018). As transformações que ocorrem nesta fase são imensas, por vezes podemos comparar a um jogo problemático de perdas e renúncias, com base num jogo mais narcísico e objetual, que vai alterar o sentimento sobre o seu eu, sobre os seus pares e sobre as autoridades. As transformações ocorridas resultam numa reorganização de posição em resposta aos acontecimentos e com os recursos que têm ao seu dispor (Costa & Melo, 2018).

A adolescência caracteriza-se como um período em que os indivíduos começam a investigar e aprofundar as características psicológicas de si mesmos, de forma a perceberem quem são na realidade e como se enquadram na sociedade que os envolve (Steinberg & Morris, 2001). De facto, ao nível do desenvolvimento psicossocial os adolescentes terão de desenvolver a capacidade de se verem a si próprios e a forma como se estabelecem as relações com os outros, e para isso terão que ultrapassar quatro fases: (i) autonomia ao nível da relação com a família alargada; (ii) os projetos futuros que estruturam mediante as suas vocações; (iii) o amadurecimento ao nível sexual e (iv) a perceção de uma autoimagem positiva que vai favorecer toda a formação da identidade. A harmonia entre estas quatro fases, tendo em conta o contexto social, origina uma sólida construção da identidade do adolescente, não sendo passível no futuro como determinante (Fonseca, 2012).

Aliado a estas alterações biológicas e psicossociais, os adolescentes passam por um período de reorganização social, levando a alterações de contextos sociais. A influência dos pares tende a ser considerada mais significativa do que a dos membros da família, sendo que essa influência é particularmente intensa durante a adolescência em comparação com a idade adulta. Essa dinâmica ocorre porque, durante a adolescência, os indivíduos estão em um processo de formação da identidade e à procura pela aceitação social, o que torna as opiniões e comportamentos dos colegas especialmente impactantes (Steinberg & Monahan, 2007). A adolescência afigura-se, ainda, como uma fase de vivência de situações novas, com uma maior autonomia, maior capacidade de experimentação e uma necessidade de aceitação num determinado grupo de pares, originando a uma diminuição do tempo de supervisão que contribuirá para que o adolescente experiencie a tomada de decisão (Eccles & Roeser, 2011).

A transição para um cenário social amplo que foge do cenário de núcleo familiar, pode despertar processos novos que o poderão levar à exposição de riscos desnecessários (Costa & Melo, 2018). De facto, o adolescente tende a procurar a aprovação dos pares, assumindo determinados comportamentos de risco, de forma a demonstrar ou a facilitar a sua união com outras pessoas. Nesta etapa há um enfraquecimento da supervisão parental o que pode desembocar em comportamentos de risco, comportamentos estes, que em períodos anteriores terão sido afastados pelas figuras parentais (Smith et al., 2013). Estes comportamentos de risco advêm do aumento do stress, da falta de autoestima, da falta de capacidade de construir relações afetivas e estilos de vida menos saudáveis, que por sua vez, vão desencadear a necessidade de um sentido de pertença, mesmo que esse meio seja prejudicial na construção e desenvolvimento do seu eu (Fonseca, 2012).

O início da adolescência é facilmente observável devido às alterações consideráveis ao nível físico produzidas pela puberdade, transformações substanciais do corpo do jovem, que adquire as funções e os atributos do corpo de um adulto. Os adolescentes têm que se adaptar à imagem de si próprio, à chegada dos desejos sexuais e, de seguida, à descoberta de uma possível competição com os adultos, tanto no que diz respeito à sedução como no enfrentamento de desafios. Este processo é característico da adolescência, onde os jovens começam a afirmar a sua identidade e a testar os limites das relações com os adultos, criando novas dinâmicas de interação e desafiando as normas estabelecidas (Calligaris, 2001). A nível cognitivo verifica-se uma melhoria do funcionamento cognitivo e sócio emocional, sendo notório ao nível do funcionamento executivo, nomeadamente, na tomada de decisão, inibição e memória de trabalho (Patton & Viner, 2007). Estas alterações estão associadas à atração dos adolescentes por novas experiências, fascínio por algo novo, são autênticos exploradores,

ajudando a fortalecer as suas tomadas de decisões (Romer et al., 2017).

O processamento de informação na adolescência continua a aumentar, mesmo que possa manter-se imaturo em alguns aspetos, muitos adolescentes são capazes de raciocinar em termos abstratos e de emitir julgamentos morais sofisticados, além de poder planejar o futuro de modo mais realista (Calligaris, 2001). As áreas cerebrais associadas ao controle cognitivo amadurecem gradualmente ao longo da adolescência e com um percurso consistente, mas as áreas associadas às emoções não são pautadas pelos mesmos parâmetros (Romer et al., 2017). As emoções são e estão especialmente sensíveis no início da puberdade, podendo mesmo ser referido que assentam numa diversidade de espécies de emoções. As emoções ocorrem simultaneamente com as alterações hormonais, sociais e cognitivas e ainda com um aumento da atividade em áreas cerebrais associadas à emoção e à recompensa, que podem resultar numa difícil gestão emocional (Jansen & Kiefer, 2020).

As emoções surgem num adolescente, sem um pré-aviso, sem um motivo ou até sem uma legenda associada, para que possam ser decifradas e compreendidas num todo. Emoções, sentimentos e afetos são acontecimentos que ocorrem no dia a dia de todos os seres humanos, mas que na adolescência têm um peso muito maior e mais difícil de gerir, do que na idade adulta (Minerva & Nóbrega, 2021). Em primeiro lugar, as emoções emergem quando um indivíduo reconhece uma situação como relevante para os seus objetivos. Em segundo lugar, as emoções são fenómenos multifacetados que abrangem todo o corpo e todos os domínios da experiência subjetiva (Gross & Thompson, 2007). Um aspeto muito subjetivo da emoção passa por aquilo que entendemos sobre a mesma, sendo que diariamente fazemos uma ligação da emoção àquilo que sentimos (Gross & Thompson, 2007), enquadrando a emoção como uma expressão que ocorre naturalmente face a algum acontecimento e de uma forma inata. As emoções primárias (medo, raiva, tristeza, alegria, afeto e repulsa) vão-se moldando e aperfeiçoando ao longo do percurso natural da vida, sendo uma base para as emoções secundárias como a vergonha, a culpa e o desprezo, estando estas emoções muito vincadas na adolescência (Damasio, 2017).

As emoções enquanto estados mentais, positivos ou negativos, conscientes ou inconscientes, têm assim um impacto muito relevante nas funções cognitivas e executivas da aprendizagem. As emoções podem alterar situações, experiências mais complexas em acontecimentos agradáveis e de interesse, ou em algo contrário, detestável e aborrecido (Fonseca, 2016). A emoção que temos perante um acontecimento não força a forma como vamos responder ao mesmo, contudo, aumenta sim a probabilidade de o fazermos. Quando sentimos medo podemos começar a fugir da situação ou não. Quando sentimos raiva podemos atacar, mas conseguimos moderar. Quando nos sentimos divertidos

podemos rir, mas nem sempre isso acontece. A forma como regulamos as emoções é extremamente importante, considerando que o nosso bem-estar está interligado às nossas emoções (Gross, 2002). As emoções podem ser interrompidas e submetidas a controle através da ação da própria pessoa (autorregulação) ou pela intervenção de outros (Macedo & Sperb, 2013).

O desenvolvimento da regulação emocional é influenciado por diversos fatores, o temperamento infantil, a neurofisiologia e ainda o desenvolvimento cognitivo que leva ao desempenho de importantes papéis (Eisenberg & Morris, 2002). As emoções são o processo das relações sociais que as crianças vivenciam, porém, a evidência mostra que o contexto familiar tem um grande impacto no desenvolvimento social e emocional das crianças e jovens (Morris et al., 2007). O contexto familiar não só tem impacto no desenvolvimento das relações, mas também na sua regulação. Neste sentido podemos descrever três dimensões sobre as quais a regulação emocional é construída face ao contexto familiar (i) é através da observação e da modelagem que a criança aprende e reconhece as emoções, pela referência social que os pais representam ou outras figuras parentais de referência, através de “contágio” emocional; (ii) através das práticas e comportamentos relacionadas às emoções, como os pais reagem às emoções e as transmitem aos filhos; (iii) o clima emocional da família, isto é, a qualidade do relacionamento, através do apego/estilo parental, relação conjugal e expressividade (Morris et al., 2007). O controle das emoções afeta a socialização e a forma como os pais interagem com os seus filhos adolescentes, assim como com os restantes membros da família. Ao regular emoções como a raiva, a tristeza, o medo e o afeto positivo, melhora-se o ajustamento emocional em resposta aos diferentes acontecimentos, impactando a internalização, a externalização e as competências sociais (Eisenberg et al., 2003).

O processo de regulação emocional contempla comportamentos, habilidades e estratégias, sendo estes conscientes ou inconscientes, automáticos ou controlados por esforço e ajudam na modulação, inibição ou incitamento à experiência e expressão emocional (Gross & Thompson, 2007). A regulação emocional pode ser regulada através de cinco pontos geradores de emoções: (i) a seleção da situação, (ii) a alteração da situação, (iii) fracionamento da atenção, (iv) mudança de cognições e (v) modulação de respostas (Gross, 1998). Esta base emocional é fundamental para que o adolescente alcance um equilíbrio permitindo-lhe tomar consciência e compreender as suas próprias experiências emocionais, assim como as dos outros. Além disso, facilita a regulação das emoções em relação a si mesmo, aos outros e ao contexto em que está inserido (Galarneau et al., 2022).

O desenvolvimento sócio emocional pode abranger três componentes muito importantes para o seu total equilíbrio: (i) as emoções orientadas para os outros, as (ii) emoções orientadas para si e a (iii)

capacidade de regular as suas próprias emoções. Estas três componentes são de extrema importância e ajudam a definir a personalidade do adolescente (Galarneau et al., 2022). Neste sentido, devemos ter uma imagem mais abrangente do desenvolvimento sócio emocional, compreender de que forma ele surge e reconhecer a sua progressão ao longo da infância e da adolescência, percebendo que tudo o que nos envolve, nos influencia e nos molda, positiva ou negativamente (Jansen & Kiefer, 2020), uma vez que a regulação emocional constitui uma base importante para o surgimento de transtornos afetivos e comportamentais durante a adolescência (Cole e Hall, 2008). Entre os fatores que podem moldar a regulação emocional nas crianças, destaca-se a forma como avaliam e enfrentam os seus problemas. Aqueles que conseguem encarar situações stressantes ou desafios da vida como oportunidades de aprendizagem e superação e que lidam ativamente com esses contextos, são mais propensos a aplicar essas estratégias em situações emocionalmente desafiadoras, aumentando assim a sua capacidade de regular eficazmente as emoções (Zalewski et al., 2011).

Após a identificação das emoções primárias é imperioso lançar um olhar mais alargado sobre a aprendizagem sócio emocional que ocorre na adolescência. A aprendizagem sócioemocional enquadra-se num modelo educacional de reforço da melhoria das competências sócio emocionais do adolescente. A sua implementação deverá ser realizada a longo-prazo, uma vez que abarca várias dimensões, nomeadamente, a escola, a família e a comunidade (Kim et al., 2022).

A aprendizagem social e emocional apresenta-se como um processo através da qual o adolescente alcança competências eficazes de conhecimento, atitudes e habilidades que lhes vão permitir a compreensão e gestão das emoções, projetar e concretizar objetivos positivos, experienciar e demonstrar empatia pelo outro, desenvolver e preservar relacionamentos e assegurar que as decisões que tomam são conscientes (Costa & Faria, 2014; Shek et al., 2019). Acresce, que potencie o uso de várias competências cognitivas e interpessoais, facilitando a realização de objetivos relevantes de maneira ética, tanto no contexto social como no que diz respeito ao desenvolvimento pessoal (Zins et al., 2007). Ademais, neste processo de aprendizagem social e emocional o adolescente começa a manifestar uma postura de preocupação pelo outro, a tomar boas decisões, a comportar-se de forma ética e responsável, desenvolvendo relacionamentos positivos e evitando comportamentos negativos (Elias, 1997).

As principais dimensões a promover na aprendizagem sócio emocional envolvem cinco componentes individuais: (i) a autoconsciência (capacidade de identificar pensamentos, emoções, sentimentos, pontos fortes ou limitações sempre de uma forma imparcial); (ii) a autogestão (capacidade do controlo de impulso, gestão stress, capacidade de autodisciplina, auto-motivação,

estabelecimento de objetivos e a capacidade organizacional); (iii) a consciência social (compreensão e respeito pelo outro (empatia), tanto pela sua cultura, origem ou costumes, com um olhar consciente sobre a diversidade cultural e social que nos abrange); (iv) habilidades de relacionamento (construção de relacionamentos saudáveis e positivos com os outros, que serão suportes sociais para o trabalho, lazer e para a vida em geral, e (v) a tomada de decisão responsável (identificação e resolução de problemas, análise das situações e avaliação refletida sobre a responsabilidade ética)(CASEL, 2017; Shek et al., 2019).

Um melhor ajustamento entre estas cinco componentes, permite ao adolescente ter uma melhor adaptação face aos contextos académicos, sociais, de cidadania e de saúde em que se encontra inserido. Isto pode ser atribuído, em parte, às competências apreendidas e aplicadas, proporcionando assim respostas eficazes perante situações mais complexas (CASEL, 2017; Elias, 1997).

Quando a aprendizagem social e emocional ocorre na sua plenitude constata-se que os adolescentes se tornam mais informados, mais responsáveis, mais empáticos e mais produtivos, o que, por sua vez, resulta numa participação mais ativa na sociedade e na cidadania (Zins et al., 2007). Verifica-se, também, que quanto maior for a competência e a capacidade de reconhecer e gerir emoções e relações sociais, mais facilmente se consegue alcançar sucesso no local de trabalho e uma liderança mais eficaz (Elias, 1997).

Com a entrada na fase da adolescência, o lugar da parentalidade, que se mostrou prioritário até então, passa a ocupar um lugar secundário, transformando-se em algo revolucionário e desafiador, quer para os pais quer para os adolescentes. O conceito de parentalidade define-se como um conjunto de funções e atividades desenvolvidas por um cuidador por forma a atingir um desenvolvimento saudável e pleno da criança a seu cargo (D. Soares & Almeida, 2011). Muitas das crianças aprendem com os pais ou cuidadores, através do processo de modelagem. Com as suas ações, atitudes e comportamentos os pais/cuidadores influenciam os comportamentos, pensamentos e ações dos seus filhos (Smetana et al., 2006).

Há uma ênfase crescente no papel das perceções e compreensões tanto no papel dos pais como no dos filhos, sobre as disposições e intenções de cada um, determinantes na forma como se influenciam mutuamente. Os pais exercem um impacto significativo nas características que os adolescentes desenvolvem e nos possíveis caminhos que as suas vidas podem seguir (Maccoby, 2000). Desempenham, assim, um papel crucial ao proporcionar aos filhos um ambiente positivo, fundamental para assegurar um desenvolvimento saudável e um estilo de vida equilibrado (Ruiz-

Zaldibar et al., 2018).

A parentalidade consciente afigura-se como sendo uma perspetiva parental baseada na “*consciência momento-a-momento*”, alicerçada na compreensão, atenção e compaixão pelo filho (a), mas também por si mesmo, permitindo, dessa forma, que os pais ao invés de reagirem no imediato, reflitam e (re)direcionem a sua abordagem para as verdadeiras necessidades da criança ou do adolescente (Bögels & Restifo, 2014). A parentalidade consciente refere-se ao processo de cultivar uma consciência e atenção intencionais de forma não reativa e sem julgamentos em relação à criança, em cada momento presente. A investigação sugere que a prática da atenção plena na parentalidade pode influenciar tanto os fatores parentais como os resultados psicológicos dos pais, assim como os resultados emocionais e comportamentais das crianças e os relacionamentos familiares (Shorey & Ng, 2021).

Ao longo das últimas décadas foi-se dando cada vez mais importância à família reconhecendo-a como um elemento fulcral e essencial na sociedade para a promoção do desenvolvimento físico, social, emocional e académico das crianças (Jansen & Kiefer, 2020). Um dos grandes objetivos de um pai ou mãe é o pleno e saudável desenvolvimento sócio emocional das crianças, para que se tornem adultos capazes, resilientes e saudáveis, física, social e emocionalmente (Sanders, 2008). Cada vez mais se afigura necessário procurar a cooperação e colaboração dos adolescentes, ao invés de exercer a parentalidade com autoritarismo, incutindo o medo e o receio, originando, desta forma, consequências nefastas no desenvolvimento sócio emocional das crianças e futuros adultos (Cruz, 2020). Os pais devem apropriar-se de competências construtivas e atitudes positivas para ajudar, apoiar e afirmar o desenvolvimento da criança (Lopes et al., 2010).

Na esteira da teoria da vinculação, os pais ou cuidadores são os que proporcionam as primeiras experiências em termos de proteção e segurança, fundamentais para o desenvolvimento sócio emocional dos filhos e para a criação de relações de proximidade ao longo da vida. Na adolescência, os amigos e os pares tornam-se um envolvente primário de desenvolvimento, estabelecendo laços de qualidade com os pares, proporcionando um bom ajustamento psicológico (Delgado et al., 2022). Na perspetiva da *supra* referida teoria, a qualidade da relação entre os pais e os adolescentes adquire um papel fundamental na forma como os adolescentes se percebem a si e aos outros contribuindo para o desenvolvimento da autoestima e das relações que estabelecem com os pares (Rocha et al., 2011). Uma vinculação segura é uma alavanca para uma boa autoestima (Karunarathne, 2023) influenciando as relações pessoais, uma vez que a autoestima assenta na construção do auto-julgamento e na comparação favorável com os outros, independentemente da

forma como os outros nos veem (Orth et al., 2018).

As estruturas familiares realmente passaram por mudanças significativas nas últimas quatro décadas, influenciadas por uma variedade de fatores, incluindo legislação, avanços tecnológicos e diferentes formas de frequentar a sociedade (Imrie & Golombok, 2020). Baumrind (1966) um pioneiro na investigação sobre estilos parentais, definindo três estilos parentais, apontando as diferenças nos comportamentos parentais normais. O estilo parental autoritário assenta numa relação com uma comunicação escassa e não estimulada, pouca manifestação de afetos, no qual os pais tentam moldar, controlar e avaliar o comportamento dos filhos mediante um conjunto de padrões (Kuppens & Ceulemans, 2019); o estilo parental permissivo, sendo o oposto ao estilo parental autoritário, que se manifesta como uma ausência de normas, pela permissibilidade, pela tolerância da atitude transmite uma atitude afetiva, comunicação positiva e evitando atitudes de controlo por parte da figura parental (Baumrind, 1991; Kuppens & Ceulemans, 2019) e o estilo parental autoritativo que se manifesta num ambiente afetivo e numa comunicação positiva, onde os pais estabelecem limites e normas de comportamento. Os pais respeitam a individualidade e os interesses dos filhos, promovendo e reforçando os comportamentos positivos (Baumrind, 1991). Baseado no trabalho Maccoby e Martins (1983), Baumrind apresenta um quarto estilo, o estilo parental negligente assente na ausência de supervisão dos comportamentos dos filhos e na ausência do suporte necessário ao desenvolvimento sadio dos mesmos (Baumrind, 1991; Kuppens & Ceulemans, 2019).

Um estilo parental autoritativo está consistentemente associado a resultados positivos no desenvolvimento dos adolescentes incluindo competências psicossociais, referindo-se a título de exemplo a autoconfiança e o otimismo, além de um desempenho académico superior. Este estilo parental promove valores positivos que favorecem a maturação, a resiliência e a competência social. Em contraste, os estilos parentais autoritário e permissivo estão associados a um desenvolvimento mais negativo, manifestando-se em comportamentos como agressão e despersonalização. Por sua vez, o estilo parental negligente resulta em consequências desfavoráveis para os adolescentes, como a falta de autorregulação e responsabilidade social, baixa autossuficiência, competência social limitada e um desempenho académico insatisfatório (Baumrind, 1991; Hoeve et al., 2008; Kuppens & Ceulemans, 2019; Lamborn et al., 1991; Steinberg et al., 1994).

Se por um lado sabemos que a infância se encontra associada ao período em que se configura o estilo relacional afetivo, na adolescência consolidam-se aspetos comportamentais dos estilos de vida, sendo que estes estilos de vida continuarão na idade adulta, quando são assumidos de forma autónoma. Neste sentido, é no seio familiar que o adolescente se configura, cria o pensamento formal

e se apropria de um estilo de vida próprio (Alonso-Stuyck, 2020). As relações interpessoais que os adolescentes vão estabelecendo são estímulos sócio emocionais por natureza sendo estes contactos de extrema importância face a experienciarem diferentes emoções e formas de funcionamento social. Os contextos sociais permitem que seja possível desenvolver competências sociais, prossociais e emocionais (Cruz, 2020). Uma parentalidade atenta e responsiva pode influenciar positivamente o adolescente, promovendo a sua autonomia e o seu desenvolvimento cognitivo (Neel et al., 2018). Ao nível do desenvolvimento sócio emocional, esta ajuda o adolescente a adaptar-se ao seu contexto, sendo um alicerce importante na criação da sua regulação emocional, autoestima e empatia (Motta & Romani, 2019).

A qualidade da parentalidade recebida pelas crianças exerce uma influência significativa no seu desenvolvimento, bem-estar e nas oportunidades de vida que terão. Entre todas as influências potencialmente modificáveis que podem ser abordadas através de intervenções preventivas, nenhuma se revela tão crucial quanto a qualidade da parentalidade vivenciada pelas crianças (Sanders, 2012). A relação entre adolescente e família por vezes é pautada por inúmeros conflitos sendo que os estilos parentais têm um carácter muito importante na resolução dos mesmos. A interação existente entre ambos vai definir, em parte, todo este processo; no entanto a resolução do conflito não cabe inteiramente aos pais, mas sim é tarefa dos filhos ouvirem as razões dos pais após os argumentos apresentados face a algum assunto (Alonso-Stuyck, 2020).

O mundo virtual chegou de uma forma rápida ao mundo das crianças. É notório um aumento significativo na utilização de ecrãs, muitas vezes usada para entreter crianças e adolescentes, sendo substituída pelas interações sociais e momentos de convívios entre as famílias (Tana & Amâncio, 2023).

Os primeiros anos de vida são fundamentais no desenvolvimento da criança, mais especificamente na primeira infância, face ao desenvolvimento mental e cerebral (Piaget, 2000). As crianças devem ser envolvidas por interações sensoriais, nomeadamente o toque, cheiro, emoções e representações simbólicas, que ocorrem através da brincadeira, sozinhas ou entre pares. Desta forma, consegue-se promover um maior e mais completo desenvolvimento da criança, sendo que essas experiências vão moldar o adulto futuro (Santos et al., 2022). A vida de uma criança é inteiramente voltada para situações lúdicas, anseiam brincadeiras livres, das quais fazem da sua imaginação um mundo real. O ato de jogar e brincar proporciona uma aprendizagem mais efetiva, consistente e envolvente (Karanauskas & R.S Nascimento, 2020).

Nos nossos dias, o adolescente dedica uma parte considerável da sua vida diária à utilização

dos ecrãs digitais e existem preocupações crescentes de que o uso da tecnologia digital, especialmente das redes sociais, possa estar a prejudicar o seu desenvolvimento social e emocional (Odgers et al., 2020). Com este acentuado modo de utilização de ferramentas digitais, sem um controle de tempo de utilização e de conteúdos visualizados, verifica-se uma elevada inatividade física e malefícios consideráveis nos adolescentes, afetando campos importantes no desenvolvimento, nomeadamente o sócio emocional (Tana & Amâncio, 2023).

A tecnologia disponível, nomeadamente a televisão, o telemóvel, tablet ou computador, assim como as redes sociais, são notoriamente uma força dominante nas vidas das crianças e dos adolescentes (COUNCIL ON COMMUNICATIONS AND MEDIA et al., 2013). Estes dispositivos servem como forma de entreter crianças e adolescentes e as suas interações sociais e momentos de convívio tão importantes para o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes são substituídas pelo mundo virtual (Tana & Amâncio, 2023). Por sua vez, até prejudica atividades como o brincar, o jogo, e segundo Piaget (1990), é através do jogo que a criança assimila quase por completo, sem nenhuma tentativa de adaptação, a sua realidade externa. O jogo infantil é dividido em três tipos de jogo: jogo de exercício, simbólico e com regras que vão influenciar e constituir o desenvolvimento infantil, sendo que através dele as crianças assimilam e transformam a realidade (Piaget, 1990). Papel importante e de extrema relevância para estabelecer uma rotina e supervisão no uso das novas tecnologias, é o papel do cuidador parental. Este deve pautar a sua intervenção com ferramentas para diminuir o tempo de inatividade física, promover uma rotina saudável de estilo de vida, não somente para o bem estar físico, como também para a sua plenitude mental e proporcionar interações de lazer com outras pessoas (Tana & Amâncio, 2023).

O contacto excessivo com a tecnologia afeta negativamente o desenvolvimento cerebral, podendo aumentar o risco de distúrbios cognitivos, comportamentais e emocionais em adolescentes (Neophytou et al., 2021) dificultando a formação de uma sólida resiliência psicofisiológica (Lissak, 2018).

As rápidas inovações tecnológicas possibilitam a condensação de uma variedade crescente de experiências e estímulos em ritmos acelerados acessíveis a qualquer hora e em qualquer lugar através de dispositivos móveis. Consequentemente, isso tem levado os adolescentes a um uso excessivo do tempo em que passam em frente aos ecrãs, superando o limite recomendado de 2 horas por dia (Henderson et al., 2016).

Um aumento do tempo de utilização do ecrã por parte dos adolescentes está relacionado com a diminuição da sua autoestima, o aumento da incidência e gravidade de problemas de saúde mental e

vícios, bem como uma aprendizagem e aquisição de conhecimentos mais lentos. Além disso, há um risco elevado de declínio cognitivo prematuro associado a esse comportamento (Neophytou et al., 2021).

Dúvidas não restam de que a tecnologia digital fornece um elo de ligação ao meio social. Contudo, quando o uso dos ecrãs pelo adolescente se torna excessivo, tal comportamento pode gerar consequências nefastas a curto prazo, conforme já supra referido. Assim, torna-se imperioso promover hábitos digitais saudáveis e sempre com uma utilização positiva para evitar os efeitos nocivos do tempo excessivo de utilização dos ecrãs (Pandya & Lodha, 2021).

Neste contexto, o conhecimento acerca das questões da parentalidade e da sua influência no desenvolvimento sócio emocional do adolescente deve ser posto em prática. De facto, torna-se fundamental testar e validar o conhecimento já estudado, garantindo que os resultados sejam relevantes para as necessidades dos adolescentes e das suas famílias podendo ser aplicados de forma prática e significativa. Em suma, trata-se de colocar em prática o conhecimento advindo da investigação científica.

A *knowledge translation* ou tradução do conhecimento, um campo científico relativamente recente, pode ser entendido como a transferência de conhecimento, intercâmbio de conhecimento, utilização dos resultados da investigação científica, implementação, difusão e disseminação do conhecimento. É a ciência de transformar o conhecimento em ação, através de processos de criação e aplicação desse conhecimento com o seu público-alvo (Graham et al., 2006). A sua utilização ajuda no desenvolvimento de decisões baseadas em evidências, definindo-se como um método que pretende colmatar as lacunas entre o conhecimento e a ação (Esmail et al., 2021; Jull et al., 2017; Straus et al., 2009).

Na perspetiva de Wensing & Grol, os programas de investigação coordenados e de longa duração são essenciais, para que garantam a presença dos investigadores de várias áreas científicas no terreno, a fim de haver uma acumulação e transferência de conhecimento (Wensing & Grol, 2019).

A tradução do conhecimento ocorre num sistema complexo de interações entre investigadores e intervenientes exigindo uma compreensão dos seus mecanismos, métodos e medidas, bem como dos fatores que influenciam tanto a nível individual como contextual, além da interação entre esses dois níveis. A tradução de conhecimento pode ser resumida nos seguintes aspetos: (i) abrange todos os passos desde a criação de novo conhecimento até à sua aplicação; (ii) requer uma comunicação multidirecional; (iii) é um processo interativo; (iv) envolve colaboração contínua entre diferentes partes; (v) inclui diversas atividades; (vi) não se trata de um processo linear; (vii) envolve diferentes grupos de

utilizadores de conhecimento; (viii) é orientada para o impacto; (ix) caracteriza-se por ser interdisciplinar (Pimjai Sudsawad, 2007).

O conceito de tradução de conhecimento, ou "*Conhecimento para a Ação*", é frequentemente visto como problemático devido ao pensamento de que são os investigadores que devem liderar o processo de investigação. Esta perspetiva implica que o envolvimento dos utilizadores de conhecimento pode comprometer a objetividade e o rigor do trabalho investigativo. Além disso, um dos maiores desafios nesse contexto é garantir uma comunicação adequada, que permita a integração eficaz das diferentes partes envolvidas (Bowen & Graham, 2013). Assegurar que o conhecimento se converta em ação é um processo complexo e desafiador. Para que tal se concretize, é fundamental que se desenvolvam relacionamentos adequados. A tradução do conhecimento refere-se à transformação do saber em ação e inclui os processos de criação e aplicação desse conhecimento (Graham et al., 2006).

Embora o termo "tradução do conhecimento" aparente ser relativamente recente, a ideia de transferir os resultados da investigação para a prática não é nova. A conceção atual deste processo surgiu de várias perspetivas disciplinares, incluindo a utilização do conhecimento, a difusão de inovações, a transferência de tecnologia, a medicina baseada em evidências e a melhoria da qualidade (Estabrooks et al., 2008; Grimshaw et al., 2012). Denota-se interesse na partilha de conhecimento entre o investigador e os seus intervenientes, resultando num conhecimento "co-criado" (Greenhalgh et al., 2016). Esta cocriação de conhecimento que ocorre entre os investigadores e os seus intervenientes promete impactos sociais significativos, promovendo uma troca bidirecional e informativa mútua de informações e aprendizagens compartilhadas (Ferraz et al., 2020; Jull et al., 2017).

Esta metodologia agrega em si uma estrutura que os investigadores e outros disseminadores do conhecimento seguem para se orientarem, derivando de uma revisão e análise da literatura de tradução de conhecimento e da própria experiência dos autores. A estrutura compreende em cinco domínios: (i) o grupo de intervenientes; (ii) o problema; (iii) a investigação; (iv) a relação de tradução do conhecimento e (v) estratégias de disseminação. Cada domínio abarca uma estrutura e inclui uma série de perguntas. As perguntas proporcionam ao investigador uma forma de organizar o que ele já sabe sobre o grupo dos intervenientes e o projeto de tradução do conhecimento, de identificar o que ainda é desconhecido e de sinalizar o que é importante aprender (Jacobson et al., 2003).

A tradução do conhecimento tem uma alta usabilidade, é centrada nos intervenientes e aplicada ao nível micro, meso e macro, misturando alavancas de mudança (positivo, negativo e neutro) incluindo fases para se colocarem em prática as evidências (Esmail et al., 2021). Há um crescente interesse e um esforço contínuo para desenvolver e aplicar abordagens colaborativas por forma a gerar

conhecimento entre os intervenientes e os investigadores (Jull et al., 2017). Os conhecimentos que estes obtiverem aumentarão, a sua familiaridade com o grupo de intervenientes, ajudando assim no objetivo implícito do modelo interativo de tradução do conhecimento, proporcionando que o investigador faça parte do contexto do grupo de intervenientes (Jacobson et al., 2003).

A tradução do conhecimento é um processo dinâmico e interativo que abrange a síntese, disseminação, intercâmbio e aplicação ética do saber (Pimjai Sudsawad, 2007). No presente estudo este conceito é aplicado para melhorar as relações parentais com os adolescentes através da cocriação de um conjunto de atividades tendo como objetivo trabalhar a parte emocional dos adolescentes, promover uma redução do tempo de utilização de ecrãs, proporcionando, assim, uma maior interação e ligação com as figuras parentais.

3. Enquadramento Metodológico

3.1 Objetivos

3.1.1 Objetivo Geral

Construir um conjunto de atividades para as famílias com adolescentes recorrendo à parentalidade consciente a fim de promover a expressão e a regulação emocional, reduzindo, em simultâneo, o tempo de utilização de ecrã.

3.1.2 Objetivos Específicos

- Criar um conjunto de atividades em família que promovam a expressão e a regulação emocional dos adolescentes.
- Criar um conjunto de atividades que promovam a redução do tempo de utilização de ecrã por parte dos adolescentes e dos seus pais/figuras parentais de referência;
- Criar um conjunto de atividades para sensibilizar adolescentes e pais/figuras parentais de referência para os malefícios associados a um tempo de utilização excessivo de ecrã.

3.2 Metodologia

Esta dissertação de mestrado encontra-se inserida 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* financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia com referência PTDC/SAU-DES/0166/2021.

Este projeto de investigação insere-se num paradigma sócio-crítico uma vez que envolve a participação ativa dos adolescentes e das suas famílias no processo de criação dos resultados finais do estudo (Amado, 2014). Este método permite não apenas a coleta de dados, mas também a cocriação de significados, promovendo uma maior reflexão sobre as experiências e as dinâmicas sociais que permeiam as relações familiares.

3.2.1 Questão de investigação

Traduzir o conhecimento científico para a ação: como promover a regulação emocional diminuindo o tempo de utilização de ecrãs através da parentalidade positiva?

3.2.2 Método

Esta dissertação adota uma metodologia qualitativa que incorpora um processo de cocriação na qual os participantes ocupam um lugar ativo, nomeadamente, adolescentes e os seus respetivos pais ou figuras parentais de referência.

A pesquisa qualitativa defende uma conjugação entre a ciência social e a ciência natural na medida em que a quantificação, a procura da causalidade, do controle estatístico e de determinadas variáveis podem ser um meio para conceber conhecimento válido e universal (Gondim, 2002). Uma investigação científica que se concentra na compreensão profunda e interpretação dos fenómenos estudados, explorando a complexidade e riqueza dos contextos sociais, culturais e individuais (Guerra et al., 2024). Uma pesquisa qualitativa agrega em si um conjunto de características, nomeadamente, um ambiente natural como fonte de dados, muito descritivo e indutivo sendo a principal preocupação do investigador compreender os significados que os participantes atribuem ao objeto de estudo (Godoy, 1995). Este tipo de pesquisa permite explorar em profundidade as perceções e experiências dos indivíduos, revelando subtilidades que muitas vezes não são captadas por métodos quantitativos. A pesquisa qualitativa envolve técnicas como análise de dados secundários, estudos de caso, entrevistas individuais, discussão em grupos, *focus group* (grupo focal), testes de associação de palavras, entre outros. Existindo diferentes técnicas, a pesquisa qualitativa contempla algumas fases gerais: (I) reconhecimento e formulação do problema; (II) planeamento; (III) execução (trabalho de campo); (IV) comunicação dos resultados; (V) revisão e repetição (caso se justifique) (Giovinazzo, 2001).

A técnica que mais se enquadra neste projeto a fim de conseguir atingir os objetivos referidos é a técnica do grupo focal sendo utilizada na busca de enumerar ou medir perceções e atitudes acerca de um tema, um produto, uma prática ou um serviço (Lervolino & Pelicioni, 2001). A base do grupo focal assenta na interação entre os participantes e o pesquisador com objetivo de colher dados a partir da discussão focada em tópicos específicos e diretivos (Lervolino & Pelicioni, 2001).

O grupo focal teve origem na sociologia e tem crescido em popularidade em outros campos de ação. Tem como finalidade principal recolher as opiniões, sentimentos, atitudes, reações e respostas

das pessoas, de uma forma mais ativa e direta (Galego & Gomes, 2005). O moderador do grupo focal é o maior responsável por criar um ambiente propício para que diferentes e interessantes percepções surjam, sem que haja grande pressão, um ambiente tranquilo e condutor de troca de experiências e opiniões (Lervolino & Pelicioni, 2001). Para que isso ocorra, não é recomendado por parte do moderador, dar toda a informação sobre o objeto da pesquisa, mas sim elaborar algumas questões que sejam pertinentes ao tema, por forma a que se expressem, que criem um debate entre si e evitando que os participantes não se afastem do tema inicial (Galego & Gomes, 2005).

O objeto de análise é apresentado ao grupo e analisado através da interação entre eles. Os participantes influenciam e são influenciados pelas ideias que vão surgindo na interação trazida por cada um, através de comentários ou questões levantadas pelo moderador (Schröeder & Klerin, 2009). Esta técnica gera a exploração de um tema, por vezes pouco conhecido, visando o delineamento de pesquisas futuras e a produção de sentido e significados novos sobre o mesmo. Gerar hipóteses, desenvolvimento de modelos e teorias é uma das características da técnica do grupo focal (Silva e Assis, 2010). Nesse sentido, tudo aquilo que vai recolher tem um carácter mais profundo, amplo e em que a recolha de dados será mais rápida e menos morosa (Galego & Gomes, 2005).

No presente estudo investigativo, os grupos focais foram constituídos por adolescentes e seus pais ou figuras parentais de referência, envolvendo a cocriação de um conjunto de atividades de forma a promover a expressão e a regulação emocional. Foram apresentadas aos participantes propostas de atividades para serem desenvolvidas em conjunto, sobre as quais foram pedidas opiniões, contributos, sugestões e alterações (Apêndice 6). Dos grupos focais resultaram alterações nas atividades propostas que foram modificadas, ajustadas ou elaboradas de novo (Apêndice 7). Os guiões dos grupos focais foram elaborados previamente com recurso à consulta de experts/investigadores do projeto (Apêndice 1).

3.2.3 Fases de implementação do grupo focal

O grupo focal pode ser dividido em três etapas: o planeamento, a condução do grupo focal e análise dos dados.

(i). A fase do planeamento deverá ser efetuada através de um guião, tendo como base os objetivos de estudo, elaborando um questionário que seja um construtor de informação (Gui, 2003), não contendo mais que 12 questões de vários tipos (questões abertas, introdutórias, de transição, questão-chave, questão-resumo, questão final, entre outras). Parte do sucesso do grupo focal passa

pelas boas questões que são lançadas aos participantes (Giovinazzo, 2001). Os tópicos ou questões que vão ser abordados devem ser previamente elaboradas por forma a tornar todo este percurso o mais natural possível e elencar as questões numa sequência lógica (Schröeder & Klerin, 2009). Na fase de planeamento deve ser definido o tamanho do grupo, que não deve exceder os 12 participantes, sendo recomendado a sua constituição entre os seis e os dez participantes que deverão ter características específicas e aptas para participar na pesquisa (Schröeder & Klerin, 2009). Os participantes não se deverão conhecer entre si e deverão ser escolhidos por apresentarem determinadas características comuns (Giovinazzo, 2001).

O moderador tem um papel importante, um agente facilitador do grupo, capaz de promover o debate (Galego & Gomes, 2005), criador de um ambiente relaxado e adequado para que diferentes perceções e pontos de vista sejam elencados, sem pressões, contribuindo para a troca de experiências e perspetivas, abordando assim os tópicos de interesse do estudo. (Lervolino & Pelicioni, 2001). O moderador não deve fornecer demasiada informação aos participantes, de modo a que consigam debater e refletir em conjunto (Gomes, 2009). No início da sessão deverá ser referido que todas as opiniões são aceites e válidas, que não existe o certo ou o errado por forma a se sentirem tranquilos e naturais (Silva & Assis, 2010). O moderador deve fazer-se acompanhar por mais dois colaboradores para a realização das sessões do grupo focal sendo que um deve anotar os acontecimentos mais relevantes (relator) e o outro deve observar todos os acontecimentos mais impactantes (observador) (Lervolino & Pelicioni, 2001).

Integra a fase do planeamento a definição da duração de cada sessão sendo que o recomendado pode oscilar entre os noventa e os cento e vinte minutos (García Calvente e & Mateo Rodríguez, 2000) não devendo exceder as três horas (Gomes, 2009), evitando assim o cansaço dos participantes e a manutenção do foco do problema (Silva & Assis, 2010). O moderador deverá escolher um local para a realização do grupo focal levando em consideração a proximidade da residência dos participantes, o conforto do espaço e a disposição da sala e das cadeiras (Gomes, 2009). Os participantes devem ser acomodados em volta de uma mesa, formando um U, tendo cada um o seu nome visível (Giovinazzo, 2001), O local deverá ser isento de barulhos e possíveis distrações e deverá ter acesso a sistema de áudio e vídeo se assim for necessário (Lervolino & Pelicioni, 2001).

(ii) A fase da condução do grupo focal deverá ser realizada por um moderador que fará com que a sessão seja um sucesso. O moderador iniciará a sessão com receção dos participantes de uma forma cordial promovendo um ambiente agradável na espera, evitando o seu prolongamento de forma

que o tema não seja abordado precocemente em conversas informais e no decurso da sessão deverá ser perspicaz na sua condução evitando, desta forma, o seu arrefecimento. É ao moderador que cabe a primeira palavra, devendo apresentar os dois membros da equipa por forma a não causar constrangimento (Lervolino & Pelicioni, 2001).

(iii) A fase de análise dos dados exige do investigador um procedimento rigoroso e metódico por forma a conseguir o máximo de informação (Galego & Gomes, 2005). A análise deve ser realizada pelos seguintes parâmetros: o moderador deve participar da análise dos dados; deverá ser elaborado um plano descritivo das intervenções; deverá ser extraída toda a informação relevante ao tema e deverão ser captadas as principais ideias que conduzam à elaboração das conclusões e por fim, deverá ser elaborado um relatório com os resultados recolhidos (Galego & Gomes, 2005).

3.2.4 Papel do moderador/dinamizador/pesquisador/mediador

O moderador é um agente facilitador do grupo capaz de promover o debate (Galego & Gomes, 2005), criador de um ambiente relaxado e adequado para que diferentes perceções e pontos de vista sejam debatidos, sem pressões, promovendo a troca de experiências e perspetivas, ao mesmo tempo que aborda os tópicos de interesse do estudo (Lervolino & Pelicioni, 2001). O moderador não deve fornecer demasiada informação aos participantes, de modo a que consigam debater, refletir em conjunto (Gomes, 2009). Deverá ter uma interação ativa com todos os participantes, proporcionando um clima favorável à exposição de ideias, sem a sobreposição uns dos outros (Galego & Gomes, 2005). O moderador ao longo das sessões tende a exercer vários papéis na medida em que solicita esclarecimentos sobre pontos específicos, conduz o grupo para o próximo tópico quando o anterior se extingue, estimula os mais envergonhados e controla os mais faladores e, quando o assim entender, dá por finalizada a sessão (Lervolino & Pelicioni, 2001). Deverá mostrar flexibilidade aquando da apresentação das dúvidas e dos questionamentos por parte dos participantes do grupo e deverá promover a partilha de ideias e sentimentos por parte dos mesmos (Gui, 2003), sempre norteado pela preocupação em manter o interesse e a motivação do grupo, não permitindo que uma única pessoa fale em nome do grupo (Schröder & Klerin, 2009). Cabe ao mesmo descodificar, interpretar e analisar os dados que resultam das sessões, com o privilégio de ter um contacto direto sobre as expressões faciais, gestos, tom de voz, o contexto do discurso (Galego & Gomes, 2005) e deve evitar tirar conclusões precipitadas a partir das opiniões dos participantes (Schröder & Klerin, 2009).

3.2.5 Limitações e Vantagens do grupo focal

Todas as técnicas ou métodos que se utilizem em qualquer projeto apresentam vantagens e desvantagens, o grupo focal apresenta como vantagem a oportunidade de observar uma quantidade maior de interações entre os participantes sobre um tópico, num curto espaço de tempo, podendo o moderador direcionar e focalizar o tema da pesquisa (Gui, 2003). A maior desvantagem deste método assenta na dificuldade da utilização dos dados para resultados mais concreto (Giovinazzo, 2001). Surge a dúvida em saber se as interações que resultam em grupo correspondem aos comportamentos que cada um tem individualmente, na medida em que a presença de outras pessoas pode afetar e influenciar o que dizem e como o dizem (Giovinazzo, 2001; Gui, 2003).

O grupo focal gera alterações positivas nas pessoas incluídas na investigação, nomeadamente, acredita-se que ocorre uma transformação ao nível cognitivo, através das relações que estabelecem no decorrer da operacionalização da técnica, sendo que perante o debate e reflexão em grupo as pessoas autodescobrem-se e emancipam-se (Galego & Gomes, 2005). Os grupos focais são eficientes, na medida em que geram dados fundamentais que são transcritos provenientes das discussões do grupo, acrescido das anotações existentes, das observações e das reflexões do moderador. Ocorrem interessantes insights interpretativos, quando é possível captar a riqueza e a profundidade das expressões do grupo, permitindo o acesso a formas de interação social que produzem memórias, posições, ideologias, práticas entre grupos de indivíduos (Schröder & Klerin, 2009).

A dificuldade em reunir as pessoas que participam na sessão, a atenção do moderador, serem aplicadas fora do contexto natural (Schröder & Klerin, 2009) e fornecerem menos detalhes sobre as opiniões dos participantes são desvantagens (Gui, 2003), mas apesar destas, a aplicação do grupo focal possibilita a recolha de dados interessantes, originando hipóteses, construções futuras e bases para novas investigações (Giovinazzo, 2001).

3.3 Ética

Toda a construção de um projeto de investigação nas ciências sociais que englobe a participação de crianças ou adolescentes exige a consideração de alguns aspetos éticos e metodológicos (Soares et al., 2005). Estes aspetos prendem-se aos diferentes intervenientes e a todo o procedimento da investigação (Galego & Gomes, 2005). Aquando a participação de crianças e adolescente deverão ser sempre preservadas a sua privacidade, as suas ações e as suas opiniões estabelecendo-se uma relação de confiança e respeito, mantendo por base o anonimato e a

confidencialidade (Fernandes, 2016). Esta investigação agrega em si adolescentes e os seus respetivos pais/figuras parentais de referência, tendo sido valorizado a sua vontade em participar neste estudo. Neste sentido foi fornecido aos participantes um documento de consentimento informado para a participação no presente estudo. Na elaboração do referido documento foi utilizada uma linguagem simples, direta e adequada à faixa etária dos adolescentes (Pires & Santos, 2019)(Apêndice 4 e 5). Todos os projetos deverão conter consentimentos informados, negociados permanentemente, sendo que cada um dos participantes tem um consentimento único (Fernandes, 2016).

Esta investigação seguiu todos os procedimentos éticos necessários previstos na lei e nos diversos regulamentos sobre investigação em seres humanos, 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. 012/2024), antes da realização dos grupos focais, cujo parecer foi favorável (Anexo 1). A realização dos grupos focais ocorreu apenas após a obtenção desse parecer ético. Todos os intervenientes foram informados sobre os objetivos do estudo e foram recolhidos consentimentos informados escritos, devidamente assinados pelos adolescentes e pelos seus pais ou figuras parentais de referência. Neste processo foi assegurada a confidencialidade dos dados e a sua utilização exclusiva para fins científicos. Além disso, foi esclarecido a todos os participantes que poderiam desistir da participação a qualquer momento durante o estudo (Apêndice 4 e 5). Em relação aos dados pessoais dos participantes recolhidos no âmbito deste projeto, estes serão preservados e guardados até à publicação final, não excedendo o prazo de cinco anos. Após esse período, todos os dados serão destruídos (no caso de registos em papel) ou eliminados (no caso de registos de áudio e em bases de dados). Este procedimento visa garantir a proteção da privacidade dos participantes e a conformidade com as normativas éticas em vigor.

3.4 Contexto de investigação

3.4.1 Participantes

Os participantes constituíram uma amostra de conveniência, recrutada por metodologia *snowball* dentro da rede de contactos dos investigadores do projeto. Realizaram-se dois grupos focais, um com seis elementos (três adolescentes e três adultos) e o segundo grupo com 12 elementos (seis adolescentes e seis adultos). Os participantes adolescentes tinham idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos.

Nos grupos focais foram apresentadas aos participantes três atividades que promovem as

relações entre pais e filhos, recorrendo a parentalidade consciente, que proporcione a expressão e a regulação emocional, reduzindo o tempo utilizado de ecrãs (Apêndice 6).

3.4.2 Procedimento

Este estudo acarreta em si uma recolha de dados (Giovinazzo, 2001), nesse sentido foram convidados, no total, nove pares para participarem em dois grupos focais, sendo que um grupo focal foi constituído por três pares e o segundo grupo tinha seis pares de participantes. O convite seguiu em forma de *email* para o responsável parental de cada adolescente. Para a realização do grupo focal foi elaborado em guião (Apêndice 1) com questões abertas, não sofrendo alterações nos grupos focais. Os grupos focais tiveram a duração de duas horas, foram gravados em áudios, transcritos *Verbatim* e anonimizados, por forma a preservar o anonimato dos participantes e a confidencialidade dos dados recolhidos.

Os grupos focais iniciaram com a leitura e assinatura, por parte dos adolescentes e dos pais, os consentimentos informados, sendo que no decorrer do mesmo, poderiam desistir sem serem penalizados (Apêndice 4 e 5). Disponibilizou-se via e-mail um questionário sociodemográfico no *Google Forms* tendo sido solicitada a resposta a todos os participantes (Apêndice 2 e 3). Dando continuidade ao grupo focal e com uma breve apresentação da investigadora e de todos os intervenientes da investigação, todos os participantes foram convidados a realizar uma atividade de quebra-gelo, tornando-se modelo de atividade a realizar em família.

Após esta atividade foi fornecido ao grupo informações sobre o conteúdo e os objetivos do grupo focal tendo sido realçada a importância de se expressarem livremente e sem o receio de estarem a serem julgados ou avaliados. O guião do grupo focal era constituído por: (i) perguntas abertas, obtendo 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 e apresentadas ao grupo.

As atividades propostas, designadas “*Á Descoberta da Emoção*”, “*Troca de Sapatos*” e “*Mãos em Espelho*”, visam fomentar a comunicação e a empatia entre adolescentes e os seus pais ou figuras parentais de referência.

Na atividade “*Á Descoberta da Emoção*”, os adolescentes, acompanhados de um dos pais, têm a oportunidade de explorar uma sopa de letras que contém uma série de palavras relacionadas com a

família e as emoções. Estas palavras, quando descobertas, formam uma frase que serve de base para uma pergunta que ambos podem fazer um ao outro, incentivando assim o diálogo e a partilha de sentimentos.

A atividade “*Troca de Sapatos*” propõe uma dinâmica simbólica onde os adolescentes calçam os sapatos dos pais e vice-versa. Para reforçar esta ligação, os participantes devem unir a perna esquerda do adolescente à perna direita do adulto com a ajuda de uma fita, permitindo que caminhem lado a lado. Este exercício visa criar um espaço propício para conversas, utilizando sugestões de perguntas fornecidas.

Por fim, a atividade “*Mãos em Espelho*” envolve o uso de folhas e canetas, onde cada participante deve desenhar a sua mão e inscrever o seu nome por baixo. Após a troca de folhas, os adolescentes recebem a mão dos pais e vice-versa. Cada um é desafiado a escrever cinco características positivas sobre a pessoa a quem pertence a folha promovendo a valorização e a reflexão sobre as qualidades do outro. No final, as folhas são novamente trocadas e são encorajados para questionarem as características apresentadas, fomentando, assim, um diálogo enriquecedor.

Essas atividades visam não apenas fortalecer os laços familiares, mas também promover a compreensão mútua e o reconhecimento das emoções. As três dinâmicas foram avaliadas e debatidas por todos os participantes. Para encerrar a discussão e resumir os principais pontos abordados durante a reunião foram apresentadas algumas questões finais e de síntese, culminando numa pergunta final que serviu para fechar o grupo focal (Giovinazzo, 2001). Este processo facilitou a consolidação das aprendizagens e reflexões dos participantes, promovendo uma compreensão mais profunda dos temas discutidos e enfatizando a importância da comunicação e da empatia nas relações familiares. Em cumprimento de um dos nossos objetivos e com a finalidade de fomentar a relação entre pais e adolescentes, os participantes foram convidados a cocriar uma atividade que fosse realizável em família e que abordasse a dimensão emocional de cada membro. Após a elaboração da atividade, cada grupo apresentou as suas propostas ao conjunto de participantes, concluindo-se, assim o ciclo do grupo focal (Apêndice 9). Esta experiência não só permitiu a expressão criativa, como também promoveu a partilha de ideias e a reflexão sobre as emoções no contexto familiar.

3.4.3 Análise de Conteúdo

A análise de dados qualitativos visa estabelecer a compreensão sobre o âmbito investigado a partir das perceções individuais, ou seja, os resultados finais procedentes do processo analítico e de interpretação formam-se a partir da multiplicidade e diversidade que o indivíduo expressa na sua

singularidade (Valle & Ferreira, 2024). A análise de conteúdo é uma técnica de investigação qualitativa que visa analisar as comunicações, aquilo que foi dito na entrevista ou observável pelo pesquisador (Silva & Fossá, 2015), devendo esta análise ser realizada de forma coerente, com um olhar reflexivo e compreensível sobre os sentidos manifestados pelos participantes. Esta técnica tem-se apresentado como um dos métodos mais utilizados nos estudos da educação (Valle & Ferreira, 2024). Esta análise deve classificar os elementos com base em categorias ou temas, juntando o que existe em comum entre eles, por forma a conseguir um melhor resultado. Para uma melhor categorização o investigador deverá seguir um conjunto de fases, nomeadamente, (i) a pré análise, (ii) a exploração do material e (iii) a inferência e interpretação (Bardin, 2011).

A primeira fase, pré-análise, é desenvolvida por forma a sistematizar as ideias iniciais, estabelecendo indicadores para as interpretações recolhidas, compreendendo uma leitura geral de todo o material eleito para a análise (Silva & Fossá, 2015). Segundo Bardin (2011), a pré-análise segue determinadas regras:

- a) Regra da exaustividade, incorporando todos os elementos, não deixando nenhum elemento fora da pesquisa.
- b) Regra da representatividade, se a amostra for representativa, pode ser possível generalizar os resultados.
- c) Regra da homogeneidade, os documentos devem ser homogêneos.
- d) Regra da pertinência, sendo que toda a documentação utilizada corresponde aos objetivos definidos.

Dando por terminada a primeira fase, segue-se a segunda fase, denominada exploração do material. Nesta fase pretende-se construir operações de codificação sobre os enunciados dos participantes, recortando-os em unidades de registo, procurando-os definir, agrupando-os por temas correlatos dando origem a categorias iniciais. Nas categorias iniciais constituímos os domínios, permitindo a construção de inferências e conclusões (Silva & Fossá, 2015).

Na terceira fase o pesquisador deve proceder ao tratamento dos resultados, fazendo a sua inferência e interpretação, através da captação dos conteúdos extraídos e recolhidos. O processo interpretativo pode ser entendido como o instante em que o pesquisador dá sentido e significado às manifestações encontradas e estabelece ligação com a teoria (Valle & Ferreira, 2024). A análise comparativa consiste em agrupar as diversas categorias existentes em cada análise, salientando os aspetos semelhantes e os diferentes em cada categoria (Silva & Fossá, 2015).

Todo este processo foi seguido no presente estudo, procedeu-se à análise das transcrições dos grupos focais, seguindo a mesma ordem de realização, recorrendo-se à técnica de análise de conteúdo temática (Bardin, 2011). Adotou-se um processo indutivo de codificação das unidades de registo em categorias e estas, por sua vez, foram agrupadas em domínios de ordem superior de acordo com o guião do grupo focal. Foi convidado um juiz externo para realizar o processo de codificação de forma independente, o qual foi posteriormente comparado e debatido com a codificação independente previamente efetuada pelo investigador (Apêndice 8).

4. Resultados

Neste estudo, dois grupos focais realizados tiveram uma duração média de cento e vinte minutos, envolvendo a participação de adolescentes com idades entre os 12 e os 15 anos de idade, juntamente com os respectivos pais ou figuras parentais de referência. Esta abordagem permitiu explorar de forma aprofundada as dinâmicas familiares e as percepções sobre a adolescência, promovendo um diálogo enriquecedor entre gerações. No que diz respeito aos adolescentes, foram incluídos 9 participantes: quatro com 12 anos (44,4%), três com 13 anos (33,3%), um com 14 anos (11,1%) e um com 15 anos (11,1%). A média das idades dos adolescentes é de 12,7 anos. Em termos de sexo, três participantes eram do sexo masculino (33,3%) e seis do sexo feminino (66,7%). Quanto ao nível de escolaridade, dois frequentam o 6º ano (22,2%), dois frequentam o 7º ano (22,2%), quatro frequentam o 8º ano (44,4%) e um frequenta o 9º ano (11,1%).

Os adultos que participaram nos grupos focais foram constituídos por dois homens (22,2%) e sete mulheres (77,8%), com idades compreendidas entre os 35 e os 50 anos, apresentando uma média de 43 anos. Relativamente ao nível de escolaridade, um participante concluiu o 9º ano (11,1%), quatro finalizaram o 12º ano (44,4%), três possuem licenciatura (33,3%) e um detém um mestrado (11,1%). Todos os adultos estão atualmente no ativo e exercem profissões distintas.

Em relação ao estado civil, seis participantes são casados (66,7%), dois são solteiros (22,2%) e um é divorciado (11,1%). No que respeita à filiação, dois participantes têm um filho (22,2%), seis têm dois filhos (66,6%) e um tem três filhos (11,1%).

Após a realização dos grupos focais e da análise das respetivas transcrições, os dados foram categorizados em quatro domínios, nomeadamente I. Satisfação, II. Conteúdo, III. Exequibilidade e a IV. Sugestões de alterações, tendo em conta cada uma das atividades partilhadas (*“Á Descoberta da Emoção”*; *“Troca de Sapatos”*; *“Mãos em Espelho”*) (Bardin, 2011).

Domínio	Categoria inicial	Conceito norteador
I. Satisfação	Gostei	Evidencia a satisfação perante as atividades apresentadas e viam-se a realizar as mesmas.
	Não Gostei	Evidencia que não gostaram das atividades apresentadas

		nem a realizavam.
I. Conteúdo	Compreensão e clareza das instruções	Salienta se os participantes perceberam as instruções contidas nas atividades, se estas são claras e compreensivas quanto à forma como estão escritas (gramática, pontuação, termos utilizados), se estão adaptas à faixa etária.
	Adequada aos objetivos	Evidencia a necessidade de compreender se as atividades propostas colidem com os objetivos definidos previamente para cada atividade.
II. Exequibilidade	Local	Evidencia a percepção dos participantes acerca do espaço necessário para a realização da atividade.
	Forma	Evidencia a percepção dos participantes acerca do nível de complexidade apresentadas nas atividades.
	Usabilidade	Evidencia a percepção dos participantes acerca da viabilidade de realização das atividades.
III. Sugestões de alterações	Propostas de alterações	Constitui um conjunto de propostas de alterações concretas face às atividades apresentadas, de forma a

		serem mais adequadas aos seus estilos de vida e necessidades.
--	--	---

Quadro 1- Domínios e Categorias 1

Domínio I - Satisfação

No domínio satisfação foram criadas duas categorias iniciais “gostei” e “não gostei”. Avaliando os comentários que surgiram nos dois grupos focais as atividades apresentadas foram do agrado da maior parte dos participantes. Na atividade “*À Descoberta da Emoção*” denotou-se que gostaram da mesma perante as seguintes afirmações: “Fazia em conjunto (...)”, “Cativa (todos)”. Sendo que três adolescentes tiveram as seguintes afirmações: “(...) não é algo simples (...)”, “Sopa de letras não é muito interativo, ela diz: olha tens aqui, ou ali... e pronto. (...)”, “Não, este tipo de jogo não, (...)”, em que se denota que não gostaram da atividade.

Na segunda atividade “*Troca de sapatos*” denotou-se que gostaram perante as seguintes afirmações: “Este tipo de conversas acho que são fundamentais (...)”, “...atividade é muito interessante (...)”, “(...) Mas gostei (...)”. Um dos pais referiu “Eu jamais andava bem ao lado de alguém (...)” sendo que não gostou.

Na terceira atividade “*Mãos em Espelho*” os participantes não referem especificamente se gostam ou não gostam da atividade.

Domínio II - Conteúdo

No domínio do “Conteúdo” foram criadas duas categorias iniciais, sendo elas, “instruções claras/compreensão” e “adequação aos objetivos”, por forma a se perceber se os participantes compreendem aquilo que está a ser pedido. Na atividade “*À Descoberta da Emoção*” os participantes referem que a atividade “está perceptível”, questionando “É para fazer? “, “Temos que encontrar uma frase?”. Relativamente à compreensão e clareza um dos adolescentes verbalizou “Se uma pessoa estiver atenta a ler, dá para entender. Eu é que não estava atenta”.

Relativamente à segunda atividade “*Troca de Sapatos*”, na categoria inicial referente à clareza das instruções os participantes afirmam “Está perceptível”, “As perguntas estão bem, são ótimas”, “Que nos obrigam a ter a mesma passada. Sim, Obrigam-nos a ajustar um ao outro”. Um participante referiu o seguinte “Eu não li isso tudo, mas está um bocadinho confuso” face a compreensão e clareza da atividade. Na categoria inicial adequação aos objetivos os participantes referiram “(...) permite-nos ter

uma maior consciência.”, “As perguntas estão bem, são ótimas, até acho que são um mote efetivo para um desenvolvimento da família”, “O objetivo não está se o sapato não serve ou não”. Um dos adolescentes refere “Eu a andar com uma pessoa não ia conversar (...)”.

Relativamente à terceira atividade “*Mãos em Espelho*” na categoria inicial da clareza das instruções os participantes afirmaram “Relativamente a esta atividade, acho que está bem. Acho que está bem escrita”, “Está (explicita)”, sendo que todos referiram que a atividade estava explicita. Face a categoria inicial da adequação aos objetivos, um dos participantes referiu “(...) quando andamos numa atividade, temos tendência para querer agradar”.

Domínio III - Exequibilidade

O domínio da Exequibilidade foi fracionado em três categorias iniciais, sendo elas: “Local”, “Forma” e “Usabilidade”.

Referente à primeira atividade “*Á Descoberta da Emoção*” na categoria inicial do local um dos participantes afirmou “Nós fazemos muito isto em casa”. Relativamente à forma como a atividade é proposta, um adolescente verbalizou “Não, não. (Não realizava a atividade com a mãe)” e “Pode ser feita (em pares) mas eu acho que preferia fazer sozinha”, sendo que foram apresentadas outras formas de execução da atividade, “Nós não fazemos este tipo de jogo juntos, mas fazemos sozinhos”. Um dos participantes referiu que “Não, este tipo de jogo não”. Relativamente à usabilidade os participantes referiram que esta atividade poderá ser integrada no seio familiar através das seguintes afirmações: “Sim, sim, sem problema nenhum (vê-se a fazer a atividade em família)”, “Via a ser feito no meu seio familiar”. Ademais, um dos participantes afirmou que “Aqueles jogos tipo cartas, que passam perguntas por eles, esses faço”. Outro participante refere o que “Eu não tenho paciência. Eles (pai e filho) passam uma tarde nisso”, demonstrando um exemplo do seu quotidiano.

Referente à segunda atividade “*Troca de Sapatos*” na categoria inicial do local os participantes afirmaram que “(...) dentro de casa já não tem o mesmo impacto (...)”, “(...) o ideal será sempre o exterior, porque são coisas novas que nos vão aparecendo” e “Podemos fazer isso na escola”. No entanto, relativamente à forma referiram que “Sim, com o pai, sim”, “Não sei, mas eu não perguntava: Como é que te sentes com os meus sapatos, eu não perguntaria assim”, “Sim, mas eu preferia fazer com o pai. Os sapatos dele são maiores. O pai é de 48” e “Eu faria as perguntas”. Na categoria inicial da usabilidade afirmaram que “(...) eu acho que não perguntaria (...)”, “Eu a andar com uma pessoa não ia”, “Sim, com os dois, faria (Pais)” e “Sim, acho que sim (fazia as questões ao pai)”.

Na terceira atividade “*Mãos em Espelho*” face à categoria inicial forma os participantes

afirmaram que “É difícil, cinco característica acho seria muito”, “Sim, se calhar cinco seria muito” e “(...) aqui podemos realçar o que gostamos de uma forma positiva”. Relativamente à usabilidade um dos participantes referiu que “Nós fizemos há pouco tempo uma variante deste jogo, digamos assim, mas envolvendo o resto da família”, sendo que outro afirmou que “Sim, sim (faria a atividade)”.

Domínio IV - Sugestões de alterações

Referente a este domínio nos grupos focais foi solicitado aos participantes sugestões de melhorias face às atividades apresentadas e questionadas.

Referente à primeira atividade “*Á Descoberta da Emoção*” os participantes não referiram nenhuma alteração.

No que concerne à segunda atividade “*Troca de Sapatos*” os participantes assinalaram, relativamente às questões levantadas, que “(...) adicionava algumas perguntas, mais aos adolescentes, para eles fazerem acerca dos nossos comportamentos (Pais)(...)”, nomeadamente, “Consegues andar com os sapatos? Estás confortável? Doí-te os pés? Sei lá”, “Certamente só confortável e o desconfortável. Cada um se iria sentir desconfortável com os sapatos do outro”.

Na terceira atividade “*Mãos em Espelho*” foi apontado pelos participantes as seguintes alterações: “E nem é “tu és!”, é “tu estás!”. “Tu hoje estás! Estás nervosa. Tu és, não é o mesmo que tu estás nervosa. São coisas diferentes. punha, eu gosto e eu não gosto”. Alguns dos participantes referiram “Não, só positivas (relativamente a características)”, “E aqui as positivas até são boas, para dizer alguma coisa boas”, “Acho que nos devemos focar mais no positivo”. Sendo que a maioria apontou “O misto (características positivas e negativas) funciona como mote de debater o que normalmente incomoda um no outro”, “Mas, se calhar, colocava no desafio a dizer características negativas. Positivas ou negativas (...)”, “Colocaríamos um misto. Positivas e negativas. Ou corrige o negativo para o positivo”, “Sim. Um misto (relativamente a características positivas e negativas”, “Sim. Ambas (positivas e negativas)”, “O misto funciona como mote de debater o que normalmente incomoda um no outro”. Surgindo ainda “Eu acho que para eles acabava por ser mais interessante e para nós pais também, discutir mais as características negativas (...)”, “Podemos ter duas mãos, uma para o que eu gosto e outra para o que eu não gosto” e “E se fizéssemos. Ou positivos ou negativos e a pessoa optar”.

Face às propostas de alterações mencionadas pelos participantes, as atividades iniciais foram reformuladas e encontram-se no Apêndice 7.

As atividades cocriadas de raiz pelos pares encontram-se no Apêndice 9.

5. Discussão dos Resultados

Conforme referido anteriormente, o presente estudo tem como objetivo geral promover um conjunto de atividades para famílias de adolescentes recorrendo à parentalidade consciente com vista a promover a expressão e a regulação emocional reduzindo, simultaneamente, o tempo de utilização dos ecrãs. Assim, procurou-se criar um conjunto de atividades a decorrer em família que promovessem a expressão e a regulação emocional dos adolescentes, a redução do tempo de utilização dos ecrãs por parte dos mesmos e respetivos pais e, ainda, sensibilizar crianças, adolescentes e pais para os malefícios associados à utilização de ecrãs por um tempo excessivo. Estas atividades têm o fito de promover uma maior interligação entre os pais e os adolescentes, assentando numa parentalidade consciente.

Após apresentação da revisão literária, realizou-se uma análise a todo o processo metodológico utilizado ao longo do presente estudo. Perante a realidade singular dos adolescentes e dos seus progenitores a presente investigação centrou-se na recolha de informação. Neste sentido, os dois grupos focais realizados foram cruciais. Os grupos focais têm como principal finalidade recolher as atitudes e respostas dos participantes do grupo, sentimentos, opiniões e reações que concebem mediante um novo conhecimento (Galego & Gomes, 2005).

Assim, procuramos dar voz aos adolescentes envolvidos nesta investigação, permitindo que se exprimissem, de forma a conseguirmos perceber a relação que têm com seus pais ou figuras parentais de referência e quais os seus impactos, uma vez que, os relacionamentos entre pais e filhos mudam durante a adolescência e a parentalidade é vivenciada de forma diferente (Mastrotheodoros et al., 2019), sendo que muitas vezes fornecem relatos discordantes sobre a parentalidade (Hou et al., 2020).

Perante os resultados apresentados os participantes consideraram que a realização de atividades em família é importante para uma boa coesão familiar, demonstraram satisfação perante as atividades propostas, sendo que se denotou uma preferência por serem realizadas de forma individual e sem falarem da emoção apresentada, nomeadamente na atividade “*Á Descoberta da Emoções*”.

No que diz respeito à falta de realização de atividades em família, foi mencionado que, frequentemente, esta ausência se deve à resistência dos adolescentes em relação a um dos progenitores, manifestando preferência por passar tempo apenas com um dos pais ou mesmo por realizar as atividades sozinhos. A parentalidade é um conceito abrangente, que se baseia nas práticas dos pais na educação dos filhos, sendo que estes desempenham papéis distintos dentro da família.

Estudos indicam que os pais tendem a promover uma maior autonomia nos rapazes do que

nas raparigas, o que se relaciona com os papéis socialmente construídos de pai e mãe (Mastrotheodoros et al., 2019). As mães, em particular, são frequentemente vistas como figuras mais cuidadoras, estabelecendo interações e comunicações mais frequentes com os filhos (Hou et al., 2020). Esta dinâmica pode influenciar a forma como as atividades em família são percebidas e vividas por cada um dos membros.

Os pais relataram que os seus filhos frequentam diversas atividades extracurriculares, as quais tendem a funcionar como uma extensão dos horários escolares, dificultando, desta forma, a realização de atividades em família. Alguns expressaram a sensação de se tornarem "táxis" dos filhos, no sentido de que a sua função se restringe principalmente ao transporte, sem um envolvimento direto nas atividades que estes realizam.

Adicionalmente, os pais enfrentam dificuldades na gestão das tarefas quotidianas, incluindo trabalho, responsabilidades domésticas e outras atividades, além da educação dos filhos. Este equilíbrio representa um desafio diário, sendo que, em muitos casos, não dispõem de formação adequada que os auxilie a compreender e a agir de forma apropriada face às diversas situações que enfrentam (Borges, 2010).

Observou-se a presença de dificuldades de diálogo entre adolescentes e respetivos pais, evidenciando uma aparente baixa recetividade por parte dos jovens em relação às questões abordadas, mesmo que na atividade apresentada seja pedido para dialogarem sobre algo, os adolescentes fazem alguma resistência, nomeadamente na atividade "*Mãos em Espelho*", na qual era sugerido elencarem cinco aspetos positivos, onde se denotou dificuldade no seu cumprimento. Esta dificuldade em estabelecer um diálogo eficaz pode estar associada ao isolamento típico da adolescência, às distintas opiniões sobre determinados temas ou às diferenças nas formas de estar. Durante a entrada na adolescência as crianças tendem a procurar uma maior autonomia pessoal e a valorizar a companhia e a opinião dos pares (Karunarathne, 2023). Este processo pode gerar divergências de pontos de vista entre pais e filhos, sendo uma parte normal do desenvolvimento. Assim, torna-se essencial que os pais encontrem novas formas de relacionamento que facilitem a comunicação e a compreensão mútua (Mastrotheodoros et al., 2019).

Ao analisar os dados sociodemográficos da amostra é possível constatar que a maioria dos pais tem mais do que um filho. Esta circunstância implica que a atenção e o tempo disponíveis para cada criança devem ser repartidos entre todos os filhos, o que, por sua vez, diminui significativamente a dedicação que poderia ser oferecida a um único filho. Essa divisão de recursos emocionais e temporais pode afetar a qualidade da interação familiar e o envolvimento nas atividades, refletindo-se

nas dinâmicas de relacionamento entre pais e filhos. Outro aspeto verificado é que todos os progenitores estão no ativo, com horários laborais por vezes preenchidos e desfasados dos horários dos filhos, diminuindo, assim o tempo disponível para realizarem tarefas com os seus filhos.

Neste tempo sem supervisão dos seus progenitores, sem estarem envolvidos em atividades, os adolescentes tendem a permanecer muito tempo em frente aos ecrãs, tendo tal facto sido referido durante a realização dos grupos focais. Os adolescentes passam grande parte da sua vida quotidiana *online*, e sabe-se que este tempo de utilização digital esteja a prejudicar o seu desenvolvimento social e emocional (Odgers et al., 2020). Paralelamente, sabe-se que um uso excessivo de tecnologias digitais na adolescência pode dificultar a formação de uma sólida resiliência psicofisiológica (Lissak, 2018). Nos grupos focais foi referido por alguns adolescentes que este tempo que permanecem nos telemóveis ou noutros dispositivos tecnológicos não é de todo produtivo e que por vezes “só estão por estar”, causando um declínio na comunicação com os membros da família, uma diminuição no tamanho de seu círculo social e aumento de sentimentos de solidão (Kraut et al., 1998).

Conforme referido anteriormente os grupos focais iniciaram com uma atividade de “quebra-gelo”, o tangram, onde se verificou que dinâmicas familiares são positivas e enriquecedoras para a coesão familiar. Denotou-se empenho, cumplicidade e entreaajuda por parte de todos os participantes.

Na avaliação do conteúdo por parte dos participantes, em termos de clareza das instruções e da compreensão das atividades, estas foram avaliadas positivamente, construídas de uma forma clara e de fácil interpretação, tendo sido referido por uma adolescente que não tinha percebido a atividade devido à sua falta de atenção para com a mesma. A atenção que os adolescentes incutem nas tarefas que estão a realizar vai definir muito o seu resultado. Os participantes referiram que as atividades estavam percetíveis, mencionaram comparações com atividades que já conheciam ou que já tinham realizado e elencaram algumas alterações ou sugestões mais enriquecedoras nas suas perspetivas. Na atividade “*Troca de sapatos*”, foi percetível que as questões sugeridas eram “um mote efetivo para um desenvolvimento familiar”, sendo nestas interações em família onde os adolescentes conseguem expressar sentimentos e pensamentos independentes, mantendo a proximidade e a ligação com os pais, proporcionando uma maior autoestima, melhor competência psicossocial e maior desenvolvimento da identidade (Smetana et al., 2006).

Relativamente à exequibilidade das atividades apresentadas, estas revelaram que todos os participantes as realizariam com facilidade, sendo elencadas alterações na forma de as desenvolver, indicando que apesar da viabilidade há espaço para melhorias que poderiam otimizar a experiência e a eficácia das dinâmicas propostas. Na atividade “*Mãos em Espelho*” denotou-se mais discordância

considerando que foi sugerida a abordagem de aspetos positivo e negativos. Verificou-se uma oportunidade de diálogo relativamente a aspetos e percepções que não são debatidos diariamente, com um carácter essencial para uma maior aproximação entre pais e adolescentes. Um ambiente familiar caracterizado pela confiança e espírito de diálogo irá estimular a construção de uma personalidade saudável (Martins et al., 2022).

O debate das atividades finalizou aventando-se possíveis sugestões de alterações às mesmas, tendo resultado a percepção de que os pais estavam dispostos em ouvir e debater com os filhos sobre características percebidas pelos adolescentes, tanto positivas como negativas. Referiram que na atividade “*Troca de Sapatos*” se poderiam adicionar mais perguntas para os adolescentes fazerem sobre os comportamentos dos pais e na atividade “*Mãos em Espelho*” realçaram a importância de abordarem aspetos mais negativos, onde “funciona como mote de debater o que normalmente é incómodo no outro”. Os pais pretendem uma maior aproximação ao adolescente, tentando criar laços de empatia. Conjeturámos que uma empatia relativamente maior entre pais e adolescentes estaria associada a menos conflitos entre os mesmos ao longo da adolescência (Van Lissa et al., 2015), proporcionando melhorias ao nível da comunicação e a compreensão mútua, contribuindo para um ambiente familiar mais harmonioso durante esta fase de desenvolvimento. O isolamento e afastamento natural que advém da adolescência cria nos pais uma ansiedade e dificuldade em perceberem se estão a ser bons pais ou não. Denotou-se que perceberam este conjunto de atividades como um caminho possível e facilitador na relação entre ambos, “Este tipo de conversas acho que são fundamentais”, “Há aqui um elemento mais descontraído, mais engraçado da situação”.

6. Conclusão

Com a realização do presente estudo concluiu-se que a adolescência é um período crucial de desenvolvimento que exige uma atenção cuidadosa por parte dos pais ou figuras parentais de referência especialmente no que diz respeito à gestão do tempo de utilização de ecrãs. A adolescência é um período de transição fulcral na vida de uma criança, caracterizado por mudanças significativas a nível físico, emocional e social. Nesta fase os adolescentes procuram mais autonomia, estabelecer a sua identidade, explorar novas experiências e desenvolver competências sociais. Por sua vez, a parentalidade desempenha um papel vital na promoção do desenvolvimento físico, cognitivo e sócio emocional equilibrado do adolescente. A promoção de interações familiares significativas pode ajudar a abrandar os efeitos negativos do uso excessivo de dispositivos digitais, favorecendo vínculos mais fortes e saudáveis, assim como de um ambiente propício para um desenvolvimento sócio emocional.

Uma parentalidade consciente e ativa implica não apenas limitar o tempo de utilização de ecrãs, mas, também, guiar os filhos na utilização saudável da tecnologia. Os pais desempenham um papel fundamental em modelar comportamentos, promovendo um uso equilibrado que favoreça tanto o entretenimento quanto o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais.

Nesse sentido, as atividades propostas foram valorizadas como uma forma de amenizar o afastamento que muitas vezes ocorre entre pais e adolescentes durante esta fase de desenvolvimento. Estas atividades visam promover a interação, o diálogo e a construção de laços afetivos, essenciais para manter uma relação saudável e próxima entre os membros da família. Ao realizarem atividades em conjunto promove-se a interação e o entendimento mútuo, reforçando laços emocionais entre pais e filhos.

Observou-se uma certa dificuldade e constrangimento por parte dos adolescentes na partilha de aspetos emocionais propostos nas atividades. Essa resistência poderá ser atribuída a diversos fatores, como a busca por autonomia, a preocupação com a aceitação social e o receio de vulnerabilidade. Estes constrangimentos indicam a necessidade de abordagens mais sensíveis e adaptadas que incentivem o adolescente ao diálogo, promovendo um ambiente seguro onde os adolescentes se sintam à vontade para partilhar as suas experiências e sentimentos.

A parentalidade durante a adolescência deve ser adaptativa, promovendo um ambiente de apoio e compreensão. Pais que adotam um estilo de parentalidade autoritativa, que combina exigência com apoio emocional, tendem a facilitar um desenvolvimento saudável nos seus filhos. Este estilo parental fomenta a autonomia e a autoeficácia, características essenciais para o sucesso na vida adulta. Assim, é fundamental que os pais se tornem conscientes da influência que a sua abordagem

pode ter, fomentando um equilíbrio entre a utilização da tecnologia e a construção de relações interpessoais saudáveis, de modo a preparar os jovens para enfrentarem os desafios do mundo contemporâneo.

A forma como os pais monitorizam o tempo de utilização de ecrãs, assim como a natureza da relação que estabelecem com os adolescentes pode influenciar de forma significativa o desenvolvimento das competências sociais, emocionais e cognitivas dos mesmos. Um envolvimento ativo e consciente por parte dos pais pode promover uma utilização equilibrada da tecnologia, contribuindo para um crescimento saudável e uma melhor adaptação social.

Verificou-se que os participantes não apresentavam dificuldades socioeconómicas e, na sua maioria, possuíam um elevado nível de escolaridade. Nessa sequência, afigura-se importante que em futuras investigações que envolvam famílias de adolescentes sejam incluídos participantes com níveis socioeconómicos e académicos mais baixos. Esta abordagem permitirá compreender e analisar as diferenças nas dinâmicas familiares, nas práticas parentais e no impacto do uso de tecnologia nas competências socio emocionais dos adolescentes, contribuindo para uma visão mais abrangente e inclusiva do tema. Seria, também, enriquecedor, realizar um número maior de grupos focais a fim de ser possível obter mais contributos de melhoria para as atividades propostas e cocriadas.

7. Referências bibliográfica

- Alonso-Stuyck, P. (2020). Parenting and Healthy Teenage Lifestyles. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(15), 5428.
<https://doi.org/10.3390/ijerph17155428>
- 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>
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- 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>
- Blakemore, S.-J., & Mills, K. L. (2014). Is Adolescence a Sensitive Period for Sociocultural Processing? *Annual Review of Psychology*, 65(1), 187–207. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115202>
- Bögels, S., & Restifo, K. (2014). *Mindful Parenting: A Guide for Mental Health Practitioners*. Springer New York. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-7406-7>
- Bowen, S., & Graham, I. D. (2013). Integrated knowledge translation. Em *Knowledge Translation in Health Care* (pp. 14–23). John Wiley & Sons, Ltd.
<https://doi.org/10.1002/9781118413555.ch02>
- Calligaris, C. (2001). *A Adolescência*. Folha da Manhã - Publifolha.
- CASEL. (2017). *Advancing Social and Emotional Learning*. CASEL. <https://casel.org/>
- Costa, A., & Faria, L. (2014). Aprendizagem social e emocional: Reflexões sobre a teoria e a prática na escola portuguesa. *Análise Psicológica*, 31(4), 407–424. <https://doi.org/10.14417/ap.701>

- Costa, V. A. D. S. F., & Melo, M. D. F. V. D. (2018). A Carência de Fronteiras na Adolescência da Atualidade: O Adolescente em Pane? *Revista Subjetividades*, 17(3), 13. <https://doi.org/10.5020/23590777.rs.v17i3.5571>
- COUNCIL ON COMMUNICATIONS AND MEDIA, Strasburger, V. C., Hogan, M. J., Mulligan, D. A., Ameenuddin, N., Christakis, D. A., Cross, C., Fagbuyi, D. B., Hill, D. L., Levine, A. E., McCarthy, C., Moreno, M. A., & Swanson, W. S. L. (2013). Children, Adolescents, and the Media. *Pediatrics*, 132(5), 958–961. <https://doi.org/10.1542/peds.2013-2656>
- Cruz, O. (2014). *Que parentalidade?* <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/118460>
- 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>
- Damasio, A. R. (2017). *A estranha ordem das coisas: A vida, os sentimentos e as culturas humanas* (L. O. S. Santos, Trad.; 1.a edição). Temas e Debates : Círculo de Leitores.
- Delgado, E., Serna, C., Martínez, I., & Cruise, E. (2022). Parental Attachment and Peer Relationships in Adolescence: A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(3), 1064. <https://doi.org/10.3390/ijerph19031064>
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as Developmental Contexts During Adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225–241. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x>
- Eisenberg, N., & Morris, A. S. (2002). Children's emotion-related regulation. *Advances in Child Development and Behavior*, 30, 189–229.
- Eisenberg, N., Valiente, C., Morris, A. S., Fabes, R. A., Cumberland, A., Reiser, M., Gershoff, E. T., Shepard, S. A., & Losoya, S. (2003). Longitudinal relations among parental emotional

- expressivity, children's regulation, and quality of socioemotional functioning. *Developmental Psychology*, 39(1), 3–19. <https://doi.org/10.1037//0012-1649.39.1.3>
- Elias, M. J. (Ed.). (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- 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, 401. <https://doi.org/10.1186/s12913-021-06382-8>
- Estabrooks, C. A., Derksen, L., Winther, C., Lavis, J. N., Scott, S. D., Wallin, L., & Profetto-McGrath, J. (2008). The intellectual structure and substance of the knowledge utilization field: A longitudinal author co-citation analysis, 1945 to 2004. *Implementation Science*, 3(1), 49. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-3-49>
- Faria, M. C. C. de S. (2012). *Parentalidade positiva e empreendedora*. (pp. 1409–1420). ISPA - Instituto Superior. <https://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/5467>
- Fernandes, N. (2016). Ética na pesquisa com crianças: Ausências e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, 21(66), 759–779. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216639>
- Ferraz, L., Pereira, R. P. G., & Pereira, A. M. R. da C. (2020). Tradução do Conhecimento e os desafios contemporâneos na área da saúde: Uma revisão de escopo. *Saúde em Debate*, 43, 200–216. <https://doi.org/10.1590/0103-11042019S215>
- Fonseca, H. (2012). *Compreender os adolescentes: Um desafio para pais e educadores* (6a. ed). Presença.
- Fonseca, V. (2016). Importância das emoções na aprendizagem: Uma abordagem neuropsicopedagógica. *Revista Psicopedagogia*, 33(102), 365–384.

- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista Chilena de Pediatría*, 86(6), 436–443.
<https://doi.org/10.1016/j.rchipe.2015.07.005>
- Galarneau, E., Colasante, T., & Malti, T. (2022). Social-Emotional Development and Aggression. Em *Social-Emotional Development and Aggression*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781138609877-REE130-1>
- Galego, C., & Gomes, A. A. (2005). Emancipação, ruptura e inovação: O “focus group” como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Educação*.
- García Calvente e, M. M., & Mateo Rodríguez, I. (2000). El grupo focal como técnica de investigación cualitativa en salud: Diseño y puesta en práctica. *Atención Primaria*, 25(3), 181–186.
[https://doi.org/10.1016/S0212-6567\(00\)78485-X](https://doi.org/10.1016/S0212-6567(00)78485-X)
- Giovinazzo, R. A. (2001). *Focus Group em pesquisa qualitativa- fundamentos e Reflexões*. Scribd.
<https://pt.scribd.com/document/139793655/PE1-Focus-group-doc>
- 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. R. (2009). Grupo focal: Uma alternativa em construção na pesquisa educacional. *Cadernos de Pós-graduação*, 4, 39–46. <https://doi.org/10.5585/cpg.v4n0.1793>
- Gondim, S. M. G. (2002). Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: Desafios metodológicos. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 12(24), 149–161. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2002000300004>
- Graham, I. D., Logan, J., Harrison, M. B., Straus, S. E., 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., Jackson, C., Shaw, S., & Janamian, T. (2016). Achieving Research Impact Through Co-creation in Community-Based Health Services: Literature Review and Case Study. *The Milbank Quarterly*, 94(2), 392–429. <https://doi.org/10.1111/1468-0009.12197>
- 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>
- Gross, J. J. (1998). The Emerging Field of Emotion Regulation: An Integrative Review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271–299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281–291. <https://doi.org/10.1017/S0048577201393198>
- Gross, J. J., & Thompson, R. (2007). Emotion Regulation: Conceptual Foundations. *Handbook of Emotion Regulation*, 3–27.
- Guerra, A. D. L. E. R., Stroparo, T. R., Costa, M. D., Castro Júnior, F. P. D., Lacerda Júnior, O. D. S., Brasil, M. M., & Camba, M. (2024). Pesquisa qualitativa e seus fundamentos na investigação científica. *Revista de Gestão e Secretariado*, 15(7), e4019. <https://doi.org/10.7769/gesec.v15i7.4019>
- Gui, R. T. (2003). *Grupo focal em pesquisa qualitativa aplicada: Intersubjetividade e construção de sentido*.
- Henderson, M., Benedetti, A., Barnett, T. A., Mathieu, M.-E., Deladoëy, J., & Gray-Donald, K. (2016). Influence of Adiposity, Physical Activity, Fitness, and Screen Time on Insulin Dynamics Over 2 Years in Children. *JAMA Pediatrics*, 170(3), 227–235. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2015.3909>

- Hoeve, M., Blokland, A., Dubas, J. S., Loeber, R., Gerris, J. R. M., & van der Laan, P. H. (2008). Trajectories of delinquency and parenting styles. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(2), 223–235. <https://doi.org/10.1007/s10802-007-9172-x>
- Hou, Y., Benner, A. D., Kim, S. Y., Chen, S., Spitz, S., Shi, Y., & Beretvas, T. (2020). Discordance in parents' and adolescents' reports of parenting: A meta-analysis and qualitative review. *The American Psychologist*, 75(3), 329–348. <https://doi.org/10.1037/amp0000463>
- Imrie, S., & Golombok, S. (2020). Impact of New Family Forms on Parenting and Child Development. *Annual Review of Developmental Psychology*, 2(1), 295–316. <https://doi.org/10.1146/annurev-devpsych-070220-122704>
- Jacobson, N., Butterill, D., & Goering, P. (2003). Development of a framework for knowledge translation: Understanding user context. *Journal of health services research & policy*, 8, 94–99. <https://doi.org/10.1258/135581903321466067>
- 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>
- 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>
- Karanauskas, S., & R.S Nascimento, D. (2020). A DIDÁTICA DOS JOGOS COMO FERRAMENTA NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM. *COGNITIONIS Scientific Journal*, 3(2), 1–26. <https://doi.org/10.38087/2595.8801.47>
- Karunaratne, R. (2023). Parents or Peers? (In)congruence Effect of Adolescents' Attachment to Parents and Peers on Self-Esteem. *Europe's journal of psychology*, 19(2). <https://doi.org/10.5964/ejop.7355>

- Kim, D., Lim, J. H., & An, J. (2022). The quality and effectiveness of Social-Emotional Learning (SEL) intervention studies in Korea: A meta-analysis. *PloS One*, 17(6), e0269996. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0269996>
- Kraut, R., Patterson, M., Lundmark, V., Kiesler, S., Mukopadhyay, T., & Scherlis, W. (1998). Internet paradox. A social technology that reduces social involvement and psychological well-being? *The American Psychologist*, 53(9), 1017–1031. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.53.9.1017>
- Kuppens, S., & Ceulemans, E. (2019). Parenting Styles: A Closer Look at a Well-Known Concept. *Journal of Child and Family Studies*, 28(1), 168–181. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1242-x>
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L., & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62(5), 1049–1065. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1991.tb01588.x>
- 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>
- Lissak, G. (2018). Adverse physiological and psychological effects of screen time on children and adolescents: Literature review and case study. *Environmental Research*, 164, 149–157. <https://doi.org/10.1016/j.envres.2018.01.015>
- Lopes, M. S., Catarino, H., & Dixe, M. A. (2010). Parentalidade Positiva e Enfermagem: Revisão Sistemática da literatura. *Revista de Enfermagem Referência*, III Série(nº 1), 109–118. <https://doi.org/10.12707/RII1047>

- Macedo, L. S. R. D., & Sperb, T. M. (2013). Regulação de emoções na pré-adolescência e influência da conversação familiar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 29(2), 133–140.
<https://doi.org/10.1590/S0102-37722013000200002>
- 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>
- Mastrotheodoros, S., Van der Graaff, J., Deković, M., Meeus, W. H. J., & Branje, S. J. T. (2019). Coming Closer in Adolescence: Convergence in Mother, Father, and Adolescent Reports of Parenting. *Journal of Research on Adolescence: The Official Journal of the Society for Research on Adolescence*, 29(4), 846–862. <https://doi.org/10.1111/jora.12417>
- Minerva, C., & Nóbrega, J. (2021). *Aprendizagem e emoção: Estudos na infância*. Pearson Education.
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R. (2007). The Role of the Family Context in the Development of Emotion Regulation. *Social Development*, 16(2), 361–388.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x>
- Motta, P. C., & Romani, P. F. (2019). The Social-Emotional Education and Its Implications on School Context: A Literature Review. *Revista Psicologia Da Educação*, 1(49).
<https://doi.org/10.5935/2175-3520.20190018>
- 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>
- Neophytou, E., Manwell, L. A., & Eikelboom, R. (2021). Effects of Excessive Screen Time on Neurodevelopment, Learning, Memory, Mental Health, and Neurodegeneration: A Scoping

- Review. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 19(3), 724–744.
<https://doi.org/10.1007/s11469-019-00182-2>
- Odgers, C. L., Schueller, S. M., & Ito, M. (2020). Screen Time, Social Media Use, and Adolescent Development. *Annual Review of Developmental Psychology*, 2(Volume 2, 2020), 485–502.
<https://doi.org/10.1146/annurev-devpsych-121318-084815>
- Orth, U., Erol, R. Y., & Luciano, E. C. (2018). Development of self-esteem from age 4 to 94 years: A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 144(10), 1045–1080.
<https://doi.org/10.1037/bul0000161>
- Pandya, A., & Lodha, P. (2021). Social Connectedness, Excessive Screen Time During COVID-19 and Mental Health: A Review of Current Evidence. *Frontiers in Human Dynamics*, 3, 684137.
<https://doi.org/10.3389/fhumd.2021.684137>
- Papalia, D. E., Olds, S. W., Feldman, R. D., Martorell, G., & Papalia, D. E. (2012). *Experience human development* (12th ed). McGraw-Hill.
- 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](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(07)60366-3)
- Piaget, J. (2000). *O Nascimento Da Inteligencia Na Crianca*. Ltc.
- Piaget, J. (com Oiticica, C. M., & Cabral, Á.). (1990). *Formacao do simbolo na crianca: Imitacao, jogo e sonho, imagem e representacao* (3. ed). LTC.
- Pimjai Sudsawad, S. (2007, agosto 1). *Center on Knowledge Translation for Disability and Rehabilitation Research (KTDrr) KT Library—Research Quality*.
https://ktddr.org/ktlibrary/articles_pubs/ktmodels/
- Pires, F. F., & Santos, P. O. S. D. (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>

- Rocha, M., Mota, C. P., & Matos, P. M. (2011). Vinculação à mãe e ligação aos pares na adolescência: O papel mediador da auto-estima. *Análise Psicológica*, 29(2), 185–200.
- Romer, D., Reyna, V. F., & Satterthwaite, T. D. (2017). Beyond stereotypes of adolescent risk taking: Placing the adolescent brain in developmental context. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 27, 19–34. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2017.07.007>
- 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>
- Sanders, M. R. (2012). Development, Evaluation, and Multinational Dissemination of the Triple P-Positive Parenting Program. *Annual Review of Clinical Psychology*, 8(1), 345–379. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-032511-143104>
- Santos, Boaro, J. C. A., Lobo, V. K. S., & Bleicher, T. (2022). TEMPO DE TELA DOS NATIVOS DIGITAIS NA PANDEMIA DO CORONAVÍRUS. *Revista Expressão Católica*, 11(1), 73–81. <https://doi.org/10.25190/rec.v11i1.13>
- Schröeder, 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>
- Shek, D. T., Dou, D., Zhu, X., & Chai, W. (2019). Positive youth development: Current perspectives. *Adolescent Health, Medicine and Therapeutics*, 10, 131–141. <https://doi.org/10.2147/AHMT.S179946>
- 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*.
<https://www.semanticscholar.org/paper/AN%C3%81LISE-DE-CONTE%C3%9ADO%3A-EXEMPLO-DE-APLICA%C3%87%C3%83O-DA-PARA-Silva-Foss%C3%A1/28f63a9af7fafe1bf64b4a45f0dccec6e110272a>
- Silva, J. R. de S., & Assis, S. M. B. de. (2010). Grupo focal e análise de conteúdo como estratégia metodológica clínica-qualitativa em pesquisas nos distúrbios do desenvolvimento. *Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento*, 10(1), Artigo 1.
<https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgdd/article/view/11203>
- 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>
- Smith, A. R., Chein, J., & Steinberg, L. (2013). Impact of socio-emotional context, brain development, and pubertal maturation on adolescent risk-taking. *Hormones and Behavior*, 64(2), 323–332.
<https://doi.org/10.1016/j.yhbeh.2013.03.006>
- Soares, D., & Almeida, L. (2011). *PERCEÇÃO DOS ESTILOS EDUCATIVOS PARENTAIS: SUA VARIAÇÃO AO LONGO DA ADOLESCÊNCIA*.
- Soares, N. F., Sarmento, M. J., & Tomás, C. (2005). INVESTIGAÇÃO DA INFÂNCIA E CRIANÇAS COMO INVESTIGADORAS: METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS DOS MUNDOS SOCIAIS DAS CRIANÇAS. *Nuances: estudos sobre Educação*, 12(13). <https://doi.org/10.14572/nuances.v12i13.1678>
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Darling, N., Mounts, N. S., & Dornbusch, S. M. (1994). Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 65(3), 754–770.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1994.tb00781.x>

- Steinberg, L., & Monahan, K. C. (2007). Age differences in resistance to peer influence. *Developmental Psychology*, 43(6), 1531–1543. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1531>
- Steinberg, L., & Morris, A. S. (2001). Adolescent Development. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 83–110. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.83>
- Straus, S. E., Tetroe, J., & Graham, I. (2009). Defining knowledge translation. *CMAJ: Canadian Medical Association Journal = Journal de l'Association Médicale Canadienne*, 181(3–4), 165–168. <https://doi.org/10.1503/cmaj.081229>
- Tana, C. M., & Amâncio, N. D. F. G. (2023). Consequências do tempo de tela na vida de crianças e adolescentes. *Research, Society and Development*, 12(1), e11212139423. <https://doi.org/10.33448/rsd-v12i1.39423>
- Valle, P. R. D., & Ferreira, J. D. L. (2024). *ANÁLISE DE CONTEÚDO NA PERSPECTIVA DE BARDIN: CONTRIBUIÇÕES E LIMITAÇÕES PARA A PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO*. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.7697>
- Van Lissa, C. J., Hawk, S. T., Branje, S. J. T., Koot, H. M., Van Lier, P. A. C., & Meeus, W. H. J. (2015). Divergence between adolescent and parental perceptions of conflict in relationship to adolescent empathy development. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(1), 48–61. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0152-5>
- Wensing, M., & Grol, R. (2019). Knowledge translation in health: How implementation science could contribute more. *BMC Medicine*, 17(1), 88. <https://doi.org/10.1186/s12916-019-1322-9>
- World Health Organization. (2024). *Adolescent health*. <https://www.who.int/health-topics/adolescent-health>
- Zalewski, M., Lengua, L. J., Wilson, A. C., Trancik, A., & Bazinet, A. (2011). Associations of coping and appraisal styles with emotion regulation during preadolescence. *Journal of Experimental Child Psychology*, 110(2), 141–158. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2011.03.001>

Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2007). The Scientific Base Linking Social and Emotional Learning to School Success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2–3), 191–210. <https://doi.org/10.1080/10474410701413145>

8. Anexos

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 012/2024

Título do projeto: *Tempo de ecrã, desenvolvimento emocional e parentalidade*

Equipa de Investigação: Ana Raquel Ferreira Faria (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, Universidade do Minho; Professora Doutora Eduarda Sousa-Sá (Orientadora), Centro de Investigação em Atividade Física Saúde e Lazer (CIAFEL), Universidade Lusófona de Lisboa (CIFIDES).

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 *Tempo de ecrã, desenvolvimento emocional e parentalidade*.

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, 12 de abril de 2024.

O Presidente da CEICSH

Assinado por: **EMANUEL PEDRO VIANA BARBAS DE ALBUQUERQUE**
Num. de Identificação: 07089799
Data: 2024.04.12 09:26:01 +0100

Pedro B. Albuquerque

(Emanuel Pedro Viana Barbas Albuquerque)

Anexo: Formulário de identificação e caracterização do projeto



Formulário de identificação e caracterização do projeto

Identificação do projeto

Título do projeto	Tempo de ecrã, desenvolvimento emocional e parentalidade		
Data prevista de início	Outubro 2023	Data prevista fim	Dezembro 2024

Investigador principal e filiação	Ana Raquel Ferreira Faria
	Instituto de Educação, Universidade do Minho
Orientador(es) e filiação	Professora Doutora Rute Marina Roberto dos Santos
	Professora Doutora Eduarda Sousa-Sá
	Instituto de Educação da Universidade do Minho, Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC) Universidade do Minho
	Universidade Lusófona de Lisboa (CIFIDES), 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	Instituto de Educação, Universidade do Minho
Instituição(ões) onde se realiza a investigação	Instituto de Educação, 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

Ana Raquel Ferreira Faria, mestranda em Estudos da Criança, Educadora Social. Com experiência em contexto escolar com crianças, adolescentes e suas famílias, como Educadora social e Professora de atividades de Enriquecimento Curricular (AEC- Expressões). 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.

Eduarda Sousa-Sá, professora auxiliar, 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 CEFAD 17 2022).

Este estudo qualitativo participativo pretende desenvolver um conjunto de atividades para as famílias de adolescentes, que promova uma parentalidade positiva/consciente com um modelo seguro e compreensível, que promova a diminuição do tempo de ecrã e proporcione relações interpessoais, potencia o desenvolvimento de competências sociais, prossociais e emocionais ajustadas. Os objetivos deste estudo são:

- Criar um conjunto de atividades em família que promovam a expressão e a regulação emocional dos adolescentes.
- Criar um conjunto de atividades que promovam a redução do tempo de ecrã dos adolescentes e pais.
- Criar um conjunto de atividades para sensibilizar crianças e pais para os malefícios associados a um tempo de ecrã excessivo.

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 contactados via telefone e os participantes menores serão contactados 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 antevêm 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 antevêm 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 tomada 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 Ana Raquel Ferreira Faria.

Conflito de interesses

Eu, Ana Raquel Ferreira Faria, 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

Assinado por: **ANA RAQUEL FERREIRA FARIA**
Num. de Identificação: 13071687
Data: 2024.01.12 16:05:12+00'00'

Assinatura do Investigador Responsável



Assinado por: Rute Marina
Roberto dos Santos
Identificação: 811.0637068
Data: 2024-01-12 às 15:13:29



Documentação a anexar

- Cópia dos questionários ou formulários de recolha de dados a utilizar, quando aplicável;
- 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;
- Declaração do(s) responsável(is) pelo projeto, explicitando que os dados obtidos são confidenciais e usados apenas no âmbito do estudo em questão;
- 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(is) do projeto no âmbito do processo apresentado;
- 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;
- 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;
- 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).

9. Apêndices

Apêndice 1 - Guião do Grupo Focal

 Universidade do Minho Instituto de Educação	Projeto MOVE24
Estudo: Tempo de ecrã, desenvolvimento emocional e parentalidade	
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. <u>Nós convidamos pessoas com experiências similares para partilhar suas perceções e ideias sobre este tópico. Vocês foram selecionados porque possuem certos aspetos em comum, os quais são de particular interesse para nós.</u> Explicar de forma breve o conteúdo e os objetivos do focus group. 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 (10 a 20 segundos):

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.

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?

Relativamente às atividades físicas, costumam fazer alguma coisa em conjunto? O que gostam ou não gostam destas atividades?

Costumam fazer atividades do tipo jogos de tabuleiro em família?

3. Questões de transição - essas questões movem a conversação para as questões-chave que norteiam o estudo.

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 maiores atenção e análise

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

4.2. Acham que o tempo que passam em frente a um ecrã é produtivo?

4.3. Acham que esse tempo de ecrã influencia o vosso estado emocional? Em que aspeto?

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 influenciar o vosso estado emocional?

4.6. Vamos agora experimentar estas atividades que temos aqui propostas para se fazerem em família (as atividades a criar serão tipo 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 ambientalmente e no tempo)

4.6.1. Gostaram das atividades propostas? O que gostaram mais e o que gostaram menos? A nível estético, a organização da informação está clara? A compreensão da própria atividade? As instruções são claras e práticas?

Atividades como estas, na vossa família faria sentido? Se tivessem um conjunto de atividades deste género na vossa casa usariam? Com que frequência?

4.6.2. Que alterações fariam a estas atividades?

4.6.3. Se as alterações propostas forem incorporadas nestas atividades, estas seriam utilizadas 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.

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.

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

7. Questão final - questão padronizada perguntada ao final do Focus Group.

"Esquecemo-nos alguma coisa?"

"Que conselho vocês teriam para nós?"

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	
Observações questão 2	

Observações questão 3	
Observações questão 4	
Comentários gerais	
Duração total	
Outras Notas	

Apêndice 2 - Questionário Sociodemográfico do Adulto



Projeto MOVE24

Estudo: Tempo de ecrã, desenvolvimento emocional e parentalidade

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. Mulher ☐ Homem ☐

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/ <i>Fitness</i> ; 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
☐	Ordem profissional; Especifique: _____
☐	Outro; Especifique: _____

5. Estado Civil:

Solteiro/a

Casado/a

União de facto

Divorciado/a

Viúvo/a

☐
☐
☐
☐
☐

Apêndice 3 - Questionário Sociodemográfico do Adolescente



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Projeto MOVE24

Estudo: Tempo de ecrã, desenvolvimento emocional e parentalidade

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. Rapariga Rapaz Outro

3. Qual é o seu grau de escolaridade:

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

Grata pela participação!



Apêndice 4 – Consentimento Informado do Adulto

ID _____

CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO

de acordo com a Declaração de Helsínquia¹ e a Convenção de Oviedo²

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:

“Tempo de ecrã, desenvolvimento emocional e parentalidade”

Objetivos do Estudo:

Este estudo, que dará origem a uma tese de mestrado, pretende criar um conjunto de atividades em famílias de adolescentes, recorrendo a parentalidade positiva, que promovam a expressão e a regulação emocional, reduzindo o tempo de ecrã; criar um conjunto de atividades em família que promovam a expressão e a regulação emocional dos adolescentes; criar um conjunto de atividades que promovam a redução do tempo de ecrã dos adolescentes e pais; criar um conjunto de atividades para sensibilizar crianças e pais para os malefícios associados a um tempo de ecrã excessivo.

Explicação da recolha de dados:

Enquanto parte interessada das novas recomendações 24h movimento, convidamo-lo a 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

1 https://www.ordemdosmedicos.pt/up/ficheiros-bin2_ficheiro_pt_0077090001371555285-672.pdf

2 <http://dre.pt/pdf/isdip/2001/01/002A00/00140036.pdf>

ID _____

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 CEFAD 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 012/2024).

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.

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
Aluna de mestrado do estudo "Tempo de ecrã, desenvolvimento emocional e parentalidade" Ana Raquel Ferreira Faria, 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
Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH) da UMinho: ceicsh@reitoria.uminho.pt

ESTE DOCUMENTO É COMPOSTO POR 2 PÁGINAS E FEITO EM DUPLICADO: UMA VIA PARA O/A INVESTIGADOR/A, OUTRA PARA A PESSOA QUE CONSENTE.



Apêndice 5 – Consentimento Informado do Adolescente

ID _____

CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO

de acordo com a Declaração de Helsínquia¹ e a Convenção de Oviedo²

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:

“Tempo de ecrã, desenvolvimento emocional e parentalidade”

Objetivos do Estudo:

Este estudo, que dará origem a uma tese de mestrado, pretende criar um conjunto de atividades em famílias de adolescentes, recorrendo a parentalidade positiva, que promovam a expressão e a regulação emocional, reduzindo o tempo de ecrã; criar um conjunto de atividades em família que promovam a expressão e a regulação emocional dos adolescentes; criar um conjunto de atividades que promovam a redução do tempo de ecrã dos adolescentes e pais; criar um conjunto de atividades para sensibilizar crianças e pais para os malefícios associados a um tempo de ecrã excessivo.

Explicação da recolha de dados:

Enquanto parte interessada das novas recomendações 24h movimento, convidamo-lo a 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

¹ https://www.ordemdosmedicos.pt/up/ficheiros-bin2_ficheiro_pt_0077090001371555285-672.pdf

² <http://dre.pt/pdf/isdip/2001/01/002A00/00140036.pdf>



número de identificação CEFAD 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 012/2024).

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.

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
Aluna de mestrado do estudo "Tempo de ecrã, desenvolvimento emocional e parentalidade" Ana Raquel Ferreira Faria, 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

Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH) da UMinho: ceicsh@reitoria.uminho.pt

ESTE DOCUMENTO É COMPOSTO POR 2 PÁGINAS E FEITO EM DUPLICADO: UMA VIA PARA O/A INVESTIGADOR/A, OUTRA PARA A PESSOA QUE CONSENTE.



Apêndice 6 – Propostas de Atividades Apresentadas

À descoberta da Emoção

"No primeiro olhar pode parecer confuso, mas após um simples respirar e uma pequena reflexão, tudo ganhará uma nova forma!"

Encontra-se nesta carta uma sopa de letras. Na qual, em conjunto gostaríamos de vos desafiar a encontrar uma palavra que reflete uma emoção. Esta sopa de letras tem ainda palavras que vão construir uma frase, que será a pergunta que vos desafiamos a responder.

Dica: Vão encontrar as palavras **união, ligação, pais e filhos**, mas não fazem parte da questão.

Boa sorte!

a	b	c	u	m	e	f	g	h	u	f	a	p	a	i	s	q	v	k	l	p	o	m	n	d	f	r	g	h
u	s	c	x	z	e	a	l	j	g	b	f	r	h	u	u	l	u	i	f	c	a	r	l	o	f	g	b	l
m	f	e	f	w	c	f	s	w	h	u	i	a	e	f	i	o	m	p	d	e	s	c	r	e	v	e	l	i
c	a	l	o	t	y	p	o	n	t	u	a	l	i	i	n	d	l	z	x	ç	u	u	y	w	t	o	a	g
m	q	v	n	k	h	j	j	l	m	r	g	u	p	l	d	l	d	g	k	l	m	e	l	h	o	r	e	a
o	d	v	a	e	q	f	t	h	a	w	i	s	q	h	ç	z	v	a	m	p	e	l	ç	q	e	a	l	ç
m	b	h	a	v	t	u	x	z	m	l	o	s	e	o	a	q	g	k	a	z	b	p	ç	m	q	w	u	a
e	k	i	j	y	g	f	u	o	i	g	n	b	t	s	m	c	d	z	d	x	h	t	o	r	w	q	a	o
n	g	h	j	k	l	z	x	n	j	k	i	o	q	e	n	e	j	h	k	o	p	ç	n	m	j	h	l	h
t	g	h	j	k	j	z	x	a	i	l	k	h	o	p	z	g	t	r	d	s	a	x	c	b	n	m	z	a
o	a	d	g	b	n	j	d	e	t	a	y	k	x	f	r	a	y	u	i	o	a	p	r	b	q	z	q	p
r	a	b	i	o	p	i	t	y	u	f	o	f	r	a	s	i	s	c	h	n	d	m	b	r	e	m	l	ç
s	x	w	u	e	n	ç	o	m	e	q	z	a	s	d	p	ç	l	m	h	g	t	r	e	w	b	m	a	a
k	i	k	o	s	t	o	n	f	t	a	n	c	i	l	c	o	a	l	m	u	q	b	d	e	t	a	ç	v
z	b	f	l	t	w	q	e	g	f	u	o	i	p	o	i	u	m	y	t	r	e	u	m	j	ç	o	s	d
k	l	n	b	a	s	f	r	w	q	s	d	c	f	t	y	u	i	o	p	k	j	h	e	b	g	r	d	f
c	x	z	e	w	g	f	t	r	e	u	i	p	m	i	b	m	ç	a	i	b	y	e	m	v	d	f	r	y
q	a	s	e	r	y	u	o	s	e	n	t	i	d	o	e	m	n	z	s	e	t	e	n	h	a	s	u	l
p	o	o	i	u	y	t	e	w	w	d	s	e	t	y	j	l	n	b	l	ç	g	d	x	m	l	o	p	k

Emoção: _____

Frase: _____

Depois de tudo encontrado, sugerimos que estabeleçam uma conversa, refletindo sobre a frase. De que forma lidaste com esta emoção?

Troca de Sapatos

"O caminho do outro é tão importante como o meu caminho..."

Uma aventura a dois, bem juntinhos!

Convidamos a participar nesta atividade, iniciando a mesma com a troca de calçado.

O adulto deve calçar os sapatos do adolescente e o adolescente deve calçar os sapatos do adulto.

Para continuar esta aventura, sugerimos que encontrem uma fita, laço, corda, algo que dê para amarrar.

Lado a lado, sugerimos que com o acessório que encontraram, prendam o pé esquerdo do adulto ao pé direito do adolescente, ou vice-versa.

De seguida, de forma a esta aventura prosseguir, sugerimos que iniciem uma caminhada, cerca de vinte minutos, lado a lado, de uma forma harmoniosa e correta.

Devem dar preferência a uma caminhada no exterior, se o tempo assim o permitir, não havendo essa possibilidade, caminhem pelas divisões da vossa casa.

Ao longo da caminhada, de forma a tornar o momento mais agradável porque não iniciar uma conversa.

Deixamos algumas sugestões de perguntas.

Questões que o adulto pode colocar ao adolescente:

Como te sentes com os meus sapatos? São apertados ou largos?

A caminhada está a ser confortável ou desconfortável?

Ao calçares os meus sapatos, sentes maior responsabilidade?

Diz-me uma coisa que mudarias na forma como eu lido contigo?

Questões que o adolescente pode colocar ao adulto:

Como te sentes com os meus sapatos? São apertados ou largos?

A caminhada está a ser confortável ou desconfortável?

Quando tinhas a minha idade o que mais apreciavas nos adultos que cuidavam de ti?

Qual o melhor exemplo que recebeste deles?

Em forma de finalizar, sugerimos que, em conjunto, escolham uma palavra que espelhe o sentimento comum manifestado e que possa descrever esta atividade.

Palavra: _____

Mãos em Espelho

“As mãos são um espelho diário de nós

Com a capacidade que têm em tocar

Com a capacidade que têm em segurar

Com a capacidade que têm em mover a nossa vida ...”

Para esta atividade, sugiro que se apropriem de duas folhas brancas, lápis ou caneta, a gosto lápis de cor ou marcadores.

Cada elemento deve ter consigo uma folha e um lápis(caneta) e com a auxílio de uma das mãos, deve fazer no papel o molde da sua mão.

Após desenharem, dentro da mão (na palma da mão), sugiro que escrevam o vosso nome.

A próxima fase da atividade, solicito que troquem as folhas, o adulto fica com o desenho da mão do adolescente e o adolescente fica com o desenho da mão do adulto.

Aqui lanço um desafio.

Reflitam, analisem, a pessoa a quem pertence o desenho da mão e escrevam dentro da mão, cinco características positivas que fazem parte dessa pessoa. Podem escrever uma característica em cada dedo.

No fim, sugiro que façam novamente a troca de desenhos da mão, se acharem oportuno questionem as qualidades que vos foram apresentadas.

E ao longo da conversa que vão estabelecendo, utilizem as cores para colorirem a mão.

Coloquem essa obra de arte junto ao coração e ao alcance do olhar!

De mãos dadas!

Apêndice 7 – Proposta de Atividades Alteradas

À descoberta da Emoção

“No primeiro olhar pode parecer confuso, mas após um simples respirar e uma pequena reflexão, tudo ganhará uma nova forma!”

Encontra-se nesta carta uma sopa de letras. Na qual, em conjunto gostaríamos de vos desafiar a encontrar uma palavra que reflete uma emoção. Esta sopa de letras tem ainda palavras que vão construir uma frase, que será a pergunta que vos desafiamos a responder.

Dica: Vão encontrar as palavras **união, ligação, pais e filhos**, mas não fazem parte da questão.

Boa sorte!

a	b	c	u	m	e	f	g	h	u	f	a	p	a	i	s	q	v	k	l	p	o	m	n	d	f	r	g	h
u	s	c	x	z	e	a	j	g	b	f	r	h	u	u	l	u	i	f	c	a	r	l	o	f	g	b	l	
m	f	e	f	w	c	f	s	w	h	u	i	a	e	f	i	o	m	p	d	e	s	c	r	e	v	e	l	i
c	a	l	o	t	y	p	o	n	t	u	a	l	i	i	n	d	l	z	x	ç	u	u	y	w	t	o	a	g
m	q	v	n	k	h	j	j	l	m	r	g	u	p	l	d	l	d	g	k	l	m	e	l	h	o	r	e	a
o	d	v	a	e	q	f	t	h	a	w	i	s	q	h	ç	z	v	a	m	p	e	l	ç	q	e	a	l	ç
m	b	h	a	v	t	u	x	z	m	l	o	s	e	o	a	q	g	k	a	z	b	p	ç	m	q	w	u	a
e	k	i	j	y	g	f	u	o	i	g	n	b	t	s	m	c	d	z	d	x	h	t	o	r	w	q	a	o
n	g	h	j	k	l	z	x	n	j	k	i	o	q	e	n	e	j	h	k	o	p	ç	n	m	j	h	l	h
t	g	h	j	k	j	z	x	a	i	l	k	h	o	p	z	g	t	r	d	s	a	x	c	b	n	m	z	a
o	a	d	g	b	n	j	d	e	t	a	y	k	x	f	r	a	y	u	i	o	a	p	r	b	q	z	q	p
r	a	b	i	o	p	i	t	y	u	f	o	f	r	a	s	i	s	c	h	n	d	m	b	r	e	m	l	ç
s	x	w	u	e	n	ç	o	m	e	q	z	a	s	d	p	ç	l	m	h	g	t	r	e	w	b	m	a	a
k	i	k	o	s	t	o	n	f	t	a	n	c	i	l	c	o	a	l	m	u	q	b	d	e	t	a	ç	v
z	b	f	l	t	w	q	e	g	f	u	o	i	p	o	i	u	m	y	t	r	e	u	m	j	ç	o	s	d
k	l	n	b	a	s	f	r	w	q	s	d	c	f	t	y	u	i	o	p	k	j	h	e	b	g	r	d	f
c	x	z	e	w	g	f	t	r	e	u	i	p	m	i	b	m	ç	a	i	b	y	e	m	v	d	f	r	y
q	a	s	e	r	y	u	o	s	e	n	t	i	d	o	e	m	n	z	s	e	t	e	n	h	a	s	u	l
p	o	o	i	u	y	t	e	w	w	d	s	e	t	y	j	l	n	b	l	ç	g	d	x	m	l	o	p	k

Emoção: _____

Frase: _____

Depois de tudo encontrado, sugerimos que estabeleçam uma conversa, refletindo sobre a frase. De que forma lidaste com esta emoção?

Troca de Sapatos

“O caminho do outro é tão importante como o meu caminho...”

Uma aventura a dois, bem juntinhos!

Convidamos a participar nesta atividade, iniciando a mesma com a troca de calçado.

O adulto deve calçar os sapatos do adolescente e o adolescente deve calçar os sapatos do adulto.

Para continuar esta aventura, sugerimos que encontrem uma fita, laço, corda, algo que dê para amarrar.

Lado a lado, sugerimos que com o acessório que encontraram, prendam o pé esquerdo do adulto ao pé direito do adolescente, ou vice-versa.

De seguida, de forma a esta aventura prosseguir, sugerimos que iniciem uma caminhada, cerca de vinte minutos, lado a lado, de uma forma harmoniosa e correta.

Devem dar preferência a uma caminhada no exterior, se o tempo assim o permitir, não havendo essa possibilidade, caminhem pelas divisões da vossa casa.

Ao longo da caminhada, de forma a tornar o momento mais agradável porque não iniciar uma conversa.

Deixamos algumas sugestões de perguntas.

Questões que o adulto pode colocar ao adolescente:

Como te sentes com os meus sapatos? São apertados ou largos?

A caminhada está a ser confortável ou desconfortável? Doí-te os pés?

Ao calçares os meus sapatos, sentes maior responsabilidade?

Diz-me uma coisa que mudarias na forma como eu lido contigo?

Aponta algum comportamento que não gostas em mim?

Questões que o adolescente pode colocar ao adulto:

Como te sentes com os meus sapatos? São apertados ou largos?

A caminhada está a ser confortável ou desconfortável? Doí-te os pés?

Quando tinhas a minha idade o que mais apreciavas nos adultos que cuidavam de ti?

Qual o melhor exemplo que recebeste deles?

Em forma de finalizar, sugerimos que, em conjunto, escolham uma palavra que espelhe o sentimento comum manifestado e que possa descrever esta atividade.

Palavra: _____

Mãos em Espelho

“As mãos são um espelho diário de nós

Com a capacidade que têm em tocar

Com a capacidade que têm em segurar

Com a capacidade que têm em mover a nossa vida ...”

Para esta atividade, sugiro que se apropriem de duas folhas brancas, lápis ou caneta, a gosto lápis de cor ou marcadores.

Cada elemento deve ter consigo uma folha e um lápis(caneta) e com a auxílio de uma das mãos, deve fazer no papel o molde da sua mão. Devem desenhar duas mãos.

Após desenharem sugiro que escrevam o vosso nome, num canto da folha.

A próxima fase da atividade, solicito que troquem as folhas, o adulto fica com o desenho das mãos do adolescente e o adolescente fica com o desenho das mãos do adulto.

Aqui lanço um desafio.

Reflitam, analisem, a pessoa a quem pertence o desenho das mãos e escrevam dentro de uma mão, cinco características positivas e na outra mão cinco características negativas. Podem escrever uma característica em cada dedo (sugestão).

No fim, sugiro que façam novamente a troca de desenhos da mão, se acharem oportuno questionem as qualidades que vos foram apresentadas.

E ao longo da conversa que vão estabelecendo, utilizem as cores para colorirem a mão.

Coloquem essa obra de arte junto ao coração e ao alcance do olhar!

De mãos dadas!

Apêndice 8 – Tabela dos Domínios

Domínios	Categorias	Unidades de Significação
Satisfação	Gostaram	Fazia em conjunto... G1P A1 Cativa (todos) G1A_A1 Este tipo de conversas acho que são fundamentais.G1P_A2 ...atividade é muito interessante (...) G1A A2 (...) Mas gostei (...) G9P A2
	Não gostaram	(...) não é algo simples (...) G1P_A1 Sopa de letras não é muito interativo, ela diz: “olha tens aqui, ou ali...” e pronto. G6A A1 Não, este tipo de jogo não,(...)G6P_A1 Eu jamais andava bem ao lado de alguém (...) G5P A2
Conteúdo		
	Instruções claras/ Compreensão	Está perceptível. G2A A1 Está perceptível. G1A A1 Que nos obrigam a ter a mesma passada.

		Sim, Obrigam-nos a ajustar um ao outro. G1P A2 É para fazer? G5A A1 Se uma pessoa estiver atenta a ler, dá para entender. Eu é que não estava atenta. G5A A1 Temos que encontrar uma frase? G4P A1 Está perceptível G2P A2 As perguntas estão bem, são ótimas G2P_A2 (...) Eu não li isso tudo, mas está um bocadinho confuso (...) G1A A2 Relativamente a esta atividade, acho que está bem. Acho que está bem escrita. G1P A3 Está (explícita). G3P A3 Todos afirmaram que sim (está explícita) A3
	Adequação aos objetivos	(...) permite-nos ter uma maior consciência. G1P_A2 As perguntas estão bem, são ótimas, até acho que são um mote efetivo para um desenvolvimento da família G2P A2

		Eu a andar com uma pessoa não ia conversar (...) G5A A2 O objetivo não está se o sapato não serve ou não G4P A2 ...quando andamos numa atividade, temos tendência para querer agradar. G1P A3
Exequibilidade		
	Local	Nós fazemos muito isto em casa. G4P A1 Todos afirmaram que sim. (Faziam a atividade naquele momento) A2 (...) dentro de casa já não tem o mesmo impacto (...) G1P_A2 (...) o ideal será sempre o exterior, porque são coisas novas que nos vão aparecendo. G1P_A2 Podemos fazer isso na escola. G1P_A2
	Forma	Não, não. (Não realizava a atividade com a mãe). G3A A1 Via a ser feito no meu seio familiar. G1P_A1 Pode ser feita (em pares) mas eu acho que preferia fazer sozinha G3A A1

		Não, este tipo de jogo não. G6P A1 Nós não fazemos este tipo de jogo juntos, mas fazemos sozinhos G6P A1 Sim, com o pai, sim G3A A2 Não sei, mas eu não perguntava: “Como é que te sentes com os meus sapatos, eu não perguntaria assim. G3A A2 Sim, mas eu preferia fazer com o pai. Os sapatos dele são maiores. O pai é de 48. G1A A2 Eu faria as perguntas. G4P A2 É difícil, cinco característica acho seria muito. G1P A3 Sim, se calhar cinco seria muito. G3P A3 (...) aqui podemos realçar o que gostamos de uma forma positiva. G6P_A3
	Usabilidade	Sim, sim, sem problema nenhum. (vê-se a fazer a atividade em família) G1P A1 Via a ser feito no meu seio familiar. G1P_A1

		Não, não. (vê-se a fazer a atividade com a mãe) G3A_A1 Aqueles jogos tipo cartas, que passam perguntas por eles, esses faço. G6P A1 Nós não fazemos este tipo de jogo juntos, mas fazemos sozinhos. G6P_A1 Eu não tenho paciência. Eles (pai e filho) passam uma tarde nisso. G7P A1 (...) eu acho que não perguntaria (...)G3A_A2 Eu a andar com uma pessoa não ia conversarG5A_A2 Sim, com os dois, faria. G2A A2 Sim, acho que sim (Fazia as questões ao pai) G1A A2 Sim, sim.(Faria a atividade) G2A A3 A pergunta número três acho que nenhum de nós faria. G5P A2 Faria esta atividade. G9P A2 Nós fizemos há pouco tempo uma variante deste jogo, digamos assim, mas envolvendo o resto da família G1P A3
Sugestões de		(...) adicionava algumas perguntas, mais aos

alterações	adolescentes, para eles fazerem acerca dos nossos comportamentos (...) G2A A2 “Consegues andar com os sapatos? Estás confortável? Doí-te os pés? Sei lá G5P A2 Certamente só confortável e o desconfortável. Cada um se iria sentir desconfortável com os sapatos do outro G9P A2 E nem é “tu és!”, é “tu estás!”. Tu hoje estás! Estás nervosa. Tu és não é o mesmo que tu estás nervosa. São coisas diferentes. punha, eu gosto e eu não gosto G1P_A3 Não, só positivas (relativamente a características) G5A A3 O misto (características positivas e negativas) funciona como mote de debater o que normalmente incomoda um no outro. G7P A3 Mas, se calhar, colocava no desafio a dizer características negativas. Positivas ou negativas.(...) G2A A3 Eu acho que para eles acabava por ser mais interessante e para nós pais também, discutir mais as características negativas (...) G1P A3 Podemos ter duas mãos, uma para o que eu gosto e outra para o que eu não gosto. G2A A3 - Colocaríamos um misto. Positivas e negativas. Ou
--------------------------	--

		corrige o negativo para o positivo. G6A A3 Sim. Um misto (relativamente a características positivas e negativas) G6A A3 Sim. Ambas (positivas e negativas) G7A_A3 E se fizéssemos. Ou positivos ou negativos e a pessoa optar. G4A A3 E aqui as positivas até são boas, para dizer alguma coisa boas. G7P A3 Acho que nos devemos focar mais no positivo...G6P_A3 O misto funciona como mote de debater o que normalmente incomoda um no outro. G7P_A3
--	--	---

Apêndice 9 – Atividades Cocriadas no Grupo Focal

Criem a vossa atividade

Título: Cozinha das emoções

Descrição:

Cada pessoa tem uma panela e sua
fruteira e vários cartões com emoções. Uma
pessoa ~~escolhe~~ coloca uma questão (ex: b-lacê
diz como vocês se sentem quando eu me zango)
E cada um dos participantes vai pegar nos
cartões das emoções e por na panela.
Misturar com uma colher e de falar das emoções

Material:

Papel

Panela (uma por participante) (e pode ser tapas)

Colher (uma por participante)

Obrigada!

Criem a vossa atividade

Título: Criar animais em plasticina

Descrição:

Para esta brincadeira é necessário no mínimo 2 pessoas.
~~montar um grupo~~ ou uma família completa.
Com o telemóvel pesquisa-se várias fotos de animais
e com a plasticina recorta-se o animal.
A figura que ficar mais realista ganha 2 pontos.
Cada os outros participantes ganham 1 ponto.

Material:

plasticina
é necessário ~~plasticina~~ colorida, um telemóvel, e um
papel de xélogado

Obrigada!

Criem a vossa atividade

Título: Bolo

Descrição:

1º passo Começamos por preparar as
coisas para fazer o bolo mede as
a seguir começamos a juntar os
ingredientes e mexemos muito bem.
2º De seguida colocamos o bolo no
forno e colocamos a nosso gosto
3º Começamos a bolo

Material:

ovos, farinha, leite, Açúcar, fermento
Batedeira, Forno + Taca Italiana
forno. Decoração.

Obrigada!

Criem a vossa atividade

Título: Carta Mágica

Descrição:

Jogo para 2 jogadores

1 Cada jogador tem 5 cartas, entre os jogadores existem 2 baralhos com 5 cartas cada, em todas as cartas está escrito uma qualidade.

O jogador vai selecionando as qualidades que melhor definem o jogador oposto.

O jogador 1 tem o seu baralho de depósito, que é o baralho de recolha do jogador 2.

O jogo termina quando cada jogador tiver as suas cartas definidas.

Material:

20 retângulos de papel (cartas) - com vários adjetivos

Obrigada!

Criem a vossa atividade

Título: Andar nos Passadigos do Sistelo

Descrição:

Todos os dias, nas férias, caminha nos Passadigos do Sistelo para ver a paisagem e descobrir diferentes sítios em família. Como objetivo, de fazer, todos os passadigos e nadar nos diferentes lagoas.

Material:

Roupa para caminhar.

Obrigada!

Criem a vossa atividade

Título: Jogo das palavras

Descrição:

Temos de dizer palavras começadas por uma determinada
letra, de - vão saber mais nenhuma avançamos
para a letra seguinte.

Material:

Obrigada!

Criem a vossa atividade

Título: Caça ao tesouro

Descrição:

No começo ~~de~~ trace-se uma pista e vamos tentar descobrir todas as pistas até chegarmos ao tesouro.

Material:

^{mais de 2}
pistas, pessoas e um tesouro

Obrigada!

Criem a vossa atividade

Título: Exercício Palavra

Descrição:

Dizer uma letra.
Começar no "A".
Dizer todas as palavras que ven "A" e depois
começar por essa letra.

Material:

Obrigada!