



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS

DEPARTAMENTO DE DESPORTO E SAÚDE

**O que os Adolescentes Portugueses fazem nos
seus Tempos Livres – Associações com os
Sintomas Internalizados e a Imagem Corporal**

Daniela dos Reis Palma

Orientação: Professor Doutor José Marmeleira

Professora Doutora Guida Veiga

Mestrado em Psicomotricidade Relacional

Dissertação

Évora, 2018



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS

DEPARTAMENTO DE DESPORTO E SAÚDE

O que os Adolescentes Portugueses fazem nos seus Tempos Livres – Associações com os Sintomas Internalizados e a Imagem Corporal

Daniela dos Reis Palma

Orientação: Professor Doutor José Marmeleira

Professora Doutora Guida Veiga

Mestrado em Psicomotricidade Relacional

Dissertação

Évora, 2018

*“Só teme a adolescência,
o adulto que no seu tempo não foi adolescente,
isto é: ousado, ativo e criativo.”*

António Coimbra de Matos

(in Adolescência, 2002)

Agradecimentos

A realização da presente dissertação de mestrado foi somente possível devido ao apoio de algumas pessoas, às quais entrego os meus agradecimentos:

Ao meu orientador, Professor Doutor José Marmeleira, por me ter orientado, esclarecido, ajudado e mostrado qual o caminho certo a seguir durante o processo de investigação;

À minha orientadora, Professora Doutora Guida Veiga, por me ter dado a conhecer o projeto inserido na presente dissertação, por me ter ouvido, motivado e facilitado tantas vezes o esclarecimento das inúmeras dúvidas que apareceram durante o processo;

Às professoras Ângela Veiga, Tina Pereira, Paula Alexandre por me terem recebido com tanta simpatia e facilitado o processo de recolha de dados nas escolas e centro de estudos, respetivamente, onde presidem;

Ao Niels van Zwol, estudante da Universidade de Leiden, na Holanda e integrante do projeto incluído na presente dissertação, pelas inúmeras vezes em que me esclareceu e ajudou com rapidez e eficácia;

À minha mãe por me ter dado força e escolhido as melhores palavras de motivação para que continuasse a trilhar este caminho complexo que me levou ao término da presente dissertação;

À minha irmã, por me ter dado apoio, ideias e auxílio quando necessitei, além de me ajudar a colocar sempre as coisas boas por cima das menos boas;

À minha amiga Mariana Santos, com quem criei uma grande relação de amizade na licenciatura, que deu origem à troca mútua de desabafos, dúvidas, opiniões e claro, muitas gargalhadas e momentos únicos;

À minha amiga Filipa Saramago, por me ter ajudado tantas vezes a pensar positivo e a acalmar-me quando estava mais ansiosa

Às minhas amigas Ana Macário e Jéssica Basílio, por me terem ouvido como ninguém e não me deixarem desistir quando o queria fazer;

Por fim, mas não menos importante, à minha cidade de Évora, onde fui tão feliz e passei por tanto, por me deixar mais uma vez aventurar dentro das suas muralhas e estudar com empenho e dedicação neste curso que me aquece o coração.

O que os Adolescentes Portugueses fazem nos seus Tempos Livres - Associações com os Sintomas Internalizados e a Imagem Corporal

Resumo

Objetivo. O objetivo principal deste estudo foi examinar as associações entre as atividades de lazer, os sintomas internalizados, a imagem corporal e ainda comportamentos de *bullying* e *cyberbullying* de adolescentes portugueses.

Método. Sessenta e seis adolescentes com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos preencheram a *Checklist do Lazer*, o *Questionário de Preocupação com a Aparência*, a *Escala de Silhuetas de Collins*, o *Inventário de Depressão Infantil*, a *Escala de Ansiedade Social para Adolescentes*, a *Escala de Preocupação/Ruminação*, o *Auto-relato de Comportamentos Durante Episódios de Bullying* e as *Escalas de Cyberbullying-Cybervitimização de Florence*.

Resultados. Os adolescentes dedicaram mais tempo em atividades de ecrã e menos tempo em atividades intelectuais e criativas. Os rapazes reportaram passar mais tempo em atividades de ecrã e intelectuais do que as raparigas. O tipo de atividades de lazer praticado relacionou-se com a satisfação corporal, com níveis de depressividade e com comportamentos de *bullying* e *cyberbullying*. Além disso uma maior preocupação com a aparência relacionou-se com maiores níveis de preocupação/ruminação, maior medo de avaliação negativa e com comportamentos de *bullying* e *cyberbullying*. Por último, maiores níveis de anedonia relacionaram-se com mais humor negativo, e mais autoestima negativa e maiores problemas interpessoais foram relacionados com o desejo dos jovens em serem mais magros.

Conclusões. As atividades de ecrã assumem uma grande proporção do tempo de Os resultados sugerem que diferentes atividades de lazer estão associadas com os sintomas internalizados, comportamentos de *bullying* e *cyberbullying* e a imagem corporal dos adolescentes portugueses.

Palavras chave: lazer, adolescentes, saúde mental, sintomas internalizados, imagem corporal.

What Portuguese Adolescents Do in Their Free Times - Associations with Internalized Symptoms and Body Image

Abstract

Objective. The main objective of this study was to examine the associations between leisure activities, internalized symptoms, body image, *bullying* and *cyberbullying* of portuguese adolescents.

Method. Sixty six 12 -16 years old Portuguese adolescents filled out the *Leisure Checklist*, the *Appearance Concern Questionnaire*, the *Collins Silhouettes Scale*, the *Child Depression Inventory*, the *Social Anxiety Scale for Adolescents – SAS-A*, the *Worry/Rumination Scale*, the *Self-Reporting of Behaviors During Bullying Episodes* and the *Cyberbullying-Cybervictimization Scales of Florence*.

Results. Adolescents reported spending more time on screen activities and less time on intellectual and creative activities. Boys reported spending more time on screen and intellectual activities than girls. The type of leisure activities was related to body satisfaction, levels of depression and behaviors of bullying and cyberbullying. In addition, a greater preoccupation with appearance was related to higher levels of worry/rumination, greater fear of negative evaluation and behaviors of bullying and cyberbullying. Finally, higher levels of anhedonia were associated with more negative mood, and more negative self-esteem and greater interpersonal problems were related to young people's desire to be slimmer.

Conclusions. Screen activities are a significant part of adolescents' everyday lives. Results suggest that different leisure activities are associated with Portuguese adolescents' internalized symptoms, bullying and cyberbullying behaviors, body image.

Keywords: leisure, adolescents, mental health, internalized symptoms, body image.

Índice

1. Introdução	1
1.1. Objetivos Gerais e Específicos	2
1.2. Apresentação da Estrutura da Dissertação	3
2. Enquadramento Teórico	4
2.1. A Fase da Adolescência	4
2.2. A Imagem Corporal na Adolescência	6
2.3. Os Sintomas Internalizados na Adolescência	8
2.4. O <i>Bullying</i> e <i>Cyberbullying</i> na Adolescência	11
2.5. As Atividades de Lazer na Adolescência	13
2.6. <i>Leisure Project</i>	16
3. Metodologia	18
3.1. Desenho de Estudo	18
3.2. Participantes	18
3.3. Procedimento de Recolha de Dados	19
3.4. Instrumentos de Avaliação	21
3.5. Procedimentos Estatísticos	30
4. Resultados	31
5. Discussão	41
6. Limitações e Direções Futuras	48
7. Conclusões	49
8. Bibliografia	50
9. Anexos	62

Índice de Tabelas

Tabela 1. Estatísticas descritivas das atividades de lazer. Os resultados são apresentados como média (DP). -----	31
Tabela 2. Correlações parciais (controlando para a idade) entre as diferentes atividades de lazer e a imagem corporal. -----	33
Tabela 3. Correlações parciais (controlando para a idade) entre as diferentes atividades de lazer e os sintomas de depressão. -----	33
Tabela 4. Correlações parciais (controlando para a idade) entre as diferentes atividades de lazer e os sintomas de ansiedade. -----	34
Tabela 5. Correlações parciais (controlando para a idade) entre as diferentes atividades de lazer e a preocupação/ruminação. -----	34
Tabela 6. Correlações parciais (controlando para a idade) entre as diferentes atividades de lazer e o <i>bullying</i> . -----	35
Tabela 7. Correlações parciais (controlando para a idade) entre as diferentes atividades de lazer e o <i>cyberbullying</i> . -----	36
Tabela 8. Classificação do IMC dos participantes por género. -----	37
Tabela 9. Estatísticas descritivas da imagem corporal. Os resultados são apresentados como média (DP). -----	38
Tabela 10. Correlações parciais (controlando para a idade) entre as 3 medidas quantitativas da Escala de Silhuetas de Collins com o Questionário de Preocupação com a Aparência. -----	39
Tabela 11. Correlações parciais (controlando para a idade) entre as variáveis dos sintomas internalizados e bullying e a imagem corporal. -----	39

Lista de Abreviaturas

DP – Desvio-padrão

DSM-V – Diagnostical and Statistical Manual of Mental Disorders

EARCEB – Escala de Auto-relato de Comportamentos durante Episódios de *Bullying*

EAS – Escala de Ansiedade Social

ECCF – Escalas de *Cyberbullying* e *Cybervitimização* de Florence

ESC – Escala de Silhuetas de Collins

IBM – International Business Machines

IDI – Inventário de Depressão Infantil

IMC – Índice de Massa Corporal

M – Média

OA – Outras Atividades

QPA – Questionário de Preocupação com a Aparência

QPR – Questionário de Preocupação/Ruminação

SPSS – Statistical Package for the Social Sciences

TTA – Tempo Total em Atividades

TTOA – Tempo Total em Outras Atividades

1. Introdução

A entrada na adolescência pauta-se por diferentes mudanças. Por um lado, o adolescente assiste às alterações corporais muitas vezes associadas a diferentes estados emocionais (como a ansiedade ou a depressão) (Cattarin & Thompson, 1994), por outro, verifica-se um aumento na liberdade para organizar e decidir o que quer fazer nos seus tempos livres, seja ver televisão, estar com os amigos, fazer algum desporto ou realizar atividades mais intelectuais (Caldwell, 2008). Estas atividades, denominadas atividades de lazer, têm sido apontadas como determinantes na saúde mental dos adolescentes (Mahoney & Cairns, 1997; McHale, Crouter, & Tucker, 2001; Zuzanek, Mannell, & Hilbrecht, 2005).

Entre 2012 e 2014 cerca de 1500 crianças e adolescentes portugueses deram entrada nos serviços de urgência por problemas de saúde mental. Destes, cerca de 10% foram internados. Os problemas internalizados, nomeadamente perturbações de humor e de ansiedade representaram 40% do motivo de encaminhamento para este serviço (Programa Nacional para a Saúde Mental, 2016). A Academia Americana de Pediatria (Ginsburg, 2007) atribui o aumento dos problemas de saúde mental das crianças e dos adolescentes às mudanças de ritmo da sociedade atual, nomeadamente à perda de tempo para o lazer e ao aumento do trabalho/tempo na escola e das atividades extracurriculares. Com o avançar da tecnologia, ocorreram também mudanças significativas na forma como os jovens passam o seu tempo livre. Em média, a população adolescente atual gasta cerca de 10.000 horas a jogar videojogos até completar 21 anos de idade, sendo que atividades mais estruturadas e *offline* como estar com os amigos ou realizar atividade física, ficam para trás no tempo de lazer dos adolescentes (McGonigal, 2011). Este tipo de escolhas poderá influenciar o aparecimento de certos sintomas internalizados como a ansiedade e a depressão, pois a falta de interações sociais no período da adolescência poderá colocar em causa um bom funcionamento psicológico (Lev-Wiesel, Nuttman-Shwartz & Stenberg, 2006; Prinstein & Aikins, 2004).

Por outro lado, as atividades de lazer podem constituir um fator de risco ou de proteção de problemas ao nível da imagem corporal. Por exemplo, enquanto que as atividades desportivas parecem ter uma função protetora ao nível da autoestima (muitas vezes associada ao desenvolvimento de problemas internalizados), o elevado número de horas passado a ver televisão foi associado a uma baixa autoestima (Tiggemann, 2001) e

uma baixa satisfação com o próprio corpo (Botta, 1999; Tiggerman & Pickering, 1996).

O tempo de lazer pode também ser associado a problemas de *bullying* e *cyberbullying*, pois como vários autores descrevem (Huebner & Morgan, 2009; McNeely & Blanchard, 2002), os agressores podem participar em atividades de lazer não estruturadas como é o caso de beber álcool e consumir drogas e a partir daí desenvolver perturbações relativas com a conduta e com a hiperatividade e o défice de atenção. Já as vítimas podem sofrer de baixa autoestima e problemáticas ao nível da depressão e ansiedade e até deixar de realizar certas atividades de lazer, que os adolescentes por regra, gostam de fazer.

A partir daqui surgem algumas questões: se atualmente, a maioria dos adolescentes dedica a maior parte do seu tempo livre a atividades não estruturadas, praticando pouco ou nenhum exercício físico, a sua imagem corporal poderá sofrer alterações negativas? Será que somente alguns tipos de lazer contribuem para a saúde mental dos adolescentes? Será que certos tipos de atividades de lazer poderão estar associados a sintomas internalizados como sintomas associados à depressão, à ansiedade, à preocupação/ruminação e até mesmo à adoção de um perfil de *bully* ou de vítima?

Com a elaboração da presente dissertação, pretende-se responder a estas questões, de modo a ampliar o conhecimento nesta área e dar a conhecer os efeitos protetores/de risco de certos tipos de atividades de lazer que os adolescentes portugueses adotam atualmente.

1.1. Objetivos Gerais e Específicos

O objetivo geral desta investigação foi examinar as possíveis associações entre os diferentes tipos de atividades de lazer, os sintomas internalizados, a imagem corporal e ainda comportamentos de *bullying* e *cyberbullying* de adolescentes portugueses. Os objetivos específicos agregados foram os seguintes:

- Caracterizar a imagem corporal, os sintomas internalizados e os comportamentos de *bullying* e *cyberbullying*, dos adolescentes portugueses;
- Caracterizar as atividades de lazer dos adolescentes no geral e relativamente ao género;
- Examinar as associações entre os vários tipos de atividades de lazer dos adolescentes (e.g. atividades de ecrã, atividades intelectuais, atividades criativas)

e os seus sintomas relacionados à depressão, à ansiedade, à preocupação/ruminação e comportamentos de *bullying* e *cyberbullying*;

- Examinar as associações entre as várias atividades de lazer dos adolescentes e a sua imagem corporal;
- Examinar as associações entre os sintomas relacionados à depressão, à ansiedade, à preocupação/ruminação e comportamentos de *bullying* e *cyberbullying* e a imagem corporal dos adolescentes;

1.2. Apresentação da Estrutura da Dissertação

A presente dissertação está organizada em sete capítulos (introdução, enquadramento teórico, metodologia, resultados, discussão, limitações e direções futuras e conclusão).

No primeiro capítulo é apresentado o enquadramento da investigação, são referidos os objetivos e a pertinência da mesma; já no enquadramento teórico, inserido no segundo capítulo, caracterizam-se as várias variáveis do estudo (a imagem corporal, os sintomas internalizados e o *bullying* e *cyberbullying*) assim como o período da adolescência e ainda é descrito o *Leisure Project*, o projeto que este estudo teve por base; no terceiro capítulo é apresentada a metodologia utilizada nesta investigação, onde se caracteriza o desenho do estudo, a amostra, os procedimentos de recolha de dados, os instrumentos utilizados para medir cada variável e os procedimentos estatísticos utilizados; o quarto capítulo contém os resultados precedentes do presente estudo; no quinto capítulo, é apresentada a discussão, onde os resultados obtidos são analisados e interpretados mediante os objetivos anteriormente definidos; no sexto capítulo são indicadas as limitações da investigação e possíveis direções futuras dentro do tema da mesma; por fim, no último capítulo, são dadas a conhecer as conclusões mais pertinentes deste trabalho.

2. Enquadramento Teórico

2.1. A Fase da Adolescência

A adolescência pode ser definida como a fase da vida que se inicia com a puberdade e termina quando o jovem alcança um papel estável e independente na sociedade em que vive (Steinberg, 2010).

Eysenck (2004), afirma que a adolescência se instala na vida dos jovens entre os 13 e os 19 anos, sendo que, no entanto, o processo da puberdade se inicia nas raparigas por volta dos 10/11 anos de idade.

A nível físico, as transformações na adolescência começam devido a mecanismos hormonais, que nos rapazes dão origem à produção de hormonas sexuais como a testosterona, sendo que nas raparigas, esta produção dá origem à hormona estrogénio (Palacios & Oliva, 2004).

Relativamente ao género masculino, as primeiras modificações corporais ocorrem ao nível do tamanho dos testículos, seguido do aparecimento de pêlos púbicos, do aumento do pénis e da mudança da voz. Dá-se o chamado “pulo” em que o adolescente cresce entre 5 a 10 centímetros no ano de maior crescimento, a espessura dos ossos e a massa muscular também aumentam. A produção de espermatozoides começa e aparecem as primeiras ejaculações, que podem advir da masturbação ou de uma forma involuntária, durante o sono. O cabelo e o rosto ficam mais oleosos que o normal, aparecendo a acne. O peso corporal continua a aumentar, abrangendo áreas como o peito, os braços e as pernas e a partir daí o corpo masculino fica mais magro e musculado, parecendo-se cada vez mais com o corpo de adulto (Palacios & Oliva, 2004).

Quanto ao género feminino, a primeira mudança visível ocorre ao nível do desenvolvimento mamário, os quadris ficam mais arredondados e aparecem os primeiros pêlos púbicos. A altura, nas raparigas, aumenta relativamente uns anos mais cedo que nos rapazes, o que diferencia muito os dois géneros nesta fase das suas vidas. Posteriormente, a pélvis alarga, aumenta a gordura corporal, assim como o útero, a vagina, os lábios vaginais e o clítoris. Somente depois de todas estas modificações é que aparece a primeira menstruação, por volta dos 12 anos e meio de idade. Aos 15/16 anos, o processo conclui-se mas o crescimento e o amadurecimento do corpo continuará (Palacios & Oliva, 2004).

Para Freud (1924), a adolescência é apelidada de fase genital, onde se torna importante a definição de uma identidade e de uma identidade de gênero, sendo que as influências dos pais, dos pares e da cultura contribuem fortemente para a consolidação destes marcos. A um nível mais emocional, Freud adianta que a adolescência se caracteriza pelo retorno do Complexo de Édipo, já que os jovens se começam a separar emocionalmente dos seus pais, aproximando-se dos pares. Além disso, para o autor, os jovens estabelecem tipos de relações românticas de acordo com o tipo de resolução do Complexo de Édipo durante a sua infância.

Na perspectiva de Erikson (1968), a adolescência é caracterizada pela formação da identidade e da confusão de papéis, já que para o autor, o jovem coloca em causa os papéis que assumiu até esta fase da sua vida e pondera seriamente acerca dos papéis que realmente quer assumir. Esta difusão da identidade acarreta consigo um sentimento de incerteza, o que para o adolescente comum é difícil de lidar, já que o mesmo se depara com mudanças rápidas, tanto biológicas como sociais. Por outras palavras, Erikson (1968), afirma que o adolescente passa por uma crise de identidade, porque não sabe quem é ou para onde vai, passando assim por uma fase de autodescoberta. Acrescenta também que todos estes obstáculos são indispensáveis, já que depois de ultrapassados, o adolescente terá construído uma identidade de Ego sólida, ou seja, conseguirá viver de acordo com os padrões sociais impostos, apesar das suas imperfeições, incoerências e incompletudes. Se, pelo contrário, o jovem alimentar demasiado o seu Ego, poderá gerar um certo fanatismo ou a crença de que o papel que assume é o único possível e válido, estando os restantes, errados.

A um nível mais social, Anna Freud (1995), defende que os jovens apresentam atitudes pouco previsíveis e posturas que variam entre a dependência/carinho e independência/rejeição dos seus pais, entre a generosidade/idealismo e entre a busca de uma identidade própria/imitação dos pares. Neste sentido, Braconnier (2000) afirma que durante este período de vida, é indispensável que o jovem pertença a um determinado grupo de outros adolescentes de idades semelhantes para que determinadas necessidades sociais, educativas e psíquicas possam ser satisfeitas. Os grupos são também um espaço onde os diferentes participantes podem partilhar certas informações recolhidas em diferentes âmbitos das suas vidas, onde podem discutir opiniões e onde surge uma distância relativa aos pais e assim, se assimilam as diferentes relações sociais necessárias na etapa de vida que se segue, a adultez.

Por outro lado, o grupo pode constituir um fator de risco para o jovem adolescente, já que representa uma potencial influência no que diz respeito a comportamentos desviantes ou de consumo de substâncias ilícitas, já que muitas vezes, o adolescente sente que necessita de ter determinados comportamentos para que os outros o aceitem e assim sentir-se um membro de pleno direito dentro do grupo (Braconnier, 2000).

2.2. A Imagem Corporal na Adolescência

Segundo vários autores (Rodríguez-Testal, 2013; Pruzinsky, 2004; Smolak & Cash, 2011), a imagem corporal é uma representação mental, estável e multifacetada, que um determinado indivíduo possui do seu próprio corpo e que com o decorrer do tempo e das experiências de vida, é atualizada. Adiantam também que a imagem corporal é composta por duas dimensões: a avaliação do self e a orientação da aparência. A primeira é caracterizada pela prevalência de componentes emocionais, concentradas no prazer/desprazer ou na satisfação/insatisfação com a aparência. A segunda define-se pelo cuidado, atenção e comportamento que um determinado indivíduo tem pelo seu próprio corpo. Estas duas dimensões são associadas a uma imagem corporal negativa quando causam insatisfação e preocupação sobre a aparência.

Para Shilder (1977) a imagem corporal integra três parâmetros corporais: a estrutura fisiológica (responsável pelas organizações anatomofisiológicas), a estrutura libidinal (experiências emocionais vivenciadas nas diferentes relações humanas) e a estrutura sociológica (a importância das roupas, dos adornos, do olhar e dos gestos nas relações sociais).

Para Costa (2011) a maioria da psicopatologia relacionada com a adolescência está relacionada com a imagem corporal. Pode existir uma convergência e coesão da pessoa e do seu corpo, ou por outro lado, se não existir esta ligação, poderão surgir sentimentos de revolta e vergonha. O autor indica também a existência do corpo social, que se alimenta das influências dos pais, dos pares, das modas e das pessoas que são responsáveis pelas mesmas. A forma como uma pessoa se veste, se adorna, provém de todas estas influências, complementando-se ainda com o seguimento de certos líderes sociais, que para os jovens é de extrema importância, como os cantores, os jogadores e até mesmo os estilistas (Costa, 2011).

Existem alguns fatores que influenciam a construção da imagem corporal do

indivíduo, são eles: as características da criança, a influência dos pais e do meio familiar, a influência dos parceiros e do grupo onde se está incluído, a influência de modelos, modas e de vários aspetos da sociedade onde se encontra (Costa, 2011).

Devido a tudo isto, é natural que os adolescentes despendam grande parte da sua energia a idealizar o corpo perfeito, comparando-o na maioria das vezes, ao de outras pessoas, frequentemente famosas ou que sejam uma referência para eles. Esta insatisfação corporal sentida pode ser um fator de risco para o desenvolvimento de perturbações alimentares, ou outras perturbações não adaptativas, já que os comportamentos alimentares, a autoestima e os desempenhos psicológicos, físicos e sociais dos jovens são fortemente influenciados por todas estas características que constroem a sociedade atual (Corseuil, Pelegrini, Beck & Petroski, 2009).

Vários estudos (Caccavale, Farhat & Iannotti, 2012; Petroski, Pelegrini & Glaner, 2012; Simões, 2014; Carmona, Tornero-Quiñones & Sierra-Robles, 2015) têm demonstrado que a insatisfação com o corpo é relativamente comum na adolescência, sendo mais prevalente nas raparigas do que nos rapazes.

Por exemplo, um estudo sobre adolescentes espanhóis (entre os 12 e os 16 anos) revelou que 55.2% dos participantes desejava ser mais magro do que realmente era e que as raparigas, independentemente da idade, demonstraram maior insatisfação que os rapazes. Ainda se verificou que as participantes que se sentiam satisfeitas com o seu corpo eram significativamente mais magras que os rapazes que também expressavam níveis semelhantes de satisfação (Carmona, Tornero-Quiñones & Sierra-Robles, 2015). Um estudo sobre adolescentes brasileiros (entre os 11 e os 17 anos) revelou que 54.5% dos rapazes da amostra se encontravam insatisfeitos com a sua imagem corporal, assim como 65.7% das raparigas (Petroski, Pelegrini & Glaner, 2012). Neste caso, cerca de 26% dos rapazes mostraram desejo em aumentar o tamanho da sua silhueta corporal, enquanto 52.4% das raparigas desejavam diminuir a sua silhueta. Também nos Estados Unidos da América, foi realizado um estudo (Caccavale, Farhat & Iannotti, 2012) focado sobre 6909 adolescentes (média de idades de 14.4 anos), que revelou no geral, que as raparigas mostraram mais insatisfação corporal que os rapazes, sendo que as raparigas com excesso de peso ou obesidade apresentavam maior insatisfação corporal que os jovens sem peso a mais. Para além disso, os resultados mostraram que os rapazes de raça negra apresentavam maior satisfação corporal que os rapazes caucasianos e ainda que os rapazes com mais envolvimento social estavam mais satisfeitos com o seu

corpo que os com menor envolvimento.

Em Portugal, Simões (2014) realizou um estudo com 591 crianças e adolescentes de ambos os géneros, com idades entre os 8 e os 18 anos, onde chegou à conclusão que as crianças e os adolescentes com excesso de peso ou obesidade apresentavam maior insatisfação com a imagem corporal do que os participantes com peso normal. Também concluiu que os adolescentes apresentavam maior insatisfação com a sua imagem corporal, comparativamente com as crianças e que as raparigas também não se sentiam tão satisfeitas com o seu corpo como os rapazes.

Bearman, Presnell, Martinez e Stice (2006) examinaram os fatores de risco para o surgimento da insatisfação corporal em adolescentes, com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos. Os resultados do estudo mostraram que, quanto maior era a idade das raparigas, maior era também a sua insatisfação corporal. Percebeu-se ainda que as raparigas que se sentiam satisfeitas com o seu corpo eram significativamente mais magras que os rapazes que também expressavam níveis semelhantes de satisfação, o que sugere que os rapazes que são classificados como médios no peso, (ou seja, nem gordos nem magros) estão relativamente satisfeitos com a sua imagem corporal, enquanto a satisfação corporal das raparigas classificadas também como médias no peso, corresponde a um corpo mais magro e fino.

2.3. Os Sintomas Internalizados na Adolescência

Os problemas psicopatológicos mais comuns podem ser caracterizados como internalizantes ou externalizantes. Se os sintomas externalizantes se caracterizam por comportamentos que podem ser prejudiciais para o próprio e para os outros, os sintomas internalizados manifestam-se através de perturbações ao nível das emoções e dos estados de humor (como por exemplo, culpa, medo ou preocupação) (Zahn, Waxler, Klimes, Dougan, & Slattery, 2000).

As duas emoções principais sentidas por pacientes com problemáticas ao nível dos sintomas internalizados são a tristeza (ou depressão) e alterações de humor e preocupação (ou ansiedade), formando assim os dois tipos principais de perturbações internalizantes, as perturbações depressivas e as perturbações de ansiedade (Wilkinson, 2009).

Reppold & Hutz (2008) examinaram os sintomas mais frequentes no encaminhamento de adolescentes para clínicas de psicologia. Os resultados do estudo

demonstraram que os sintomas internalizados mais frequentes eram a baixa autoestima, o stresse e ansiedade, a presença de fobias e o humor deprimido, a apatia, o isolamento social e a timidez. A nível de género, as raparigas admitiram ter mais problemas em todas as categorias acima referidas, comparativamente com os rapazes.

Entre 4 a 8% das crianças e adolescentes da sociedade atual apresentam perturbações de ansiedade que causam stresse e interferem com o funcionamento da vida diária (Goodman & Scott, 2012). Segundo Marks e Gelder (1966), as duas perturbações de ansiedade mais frequentes nos adolescentes são a perturbação da ansiedade generalizada, que se caracteriza por excessiva preocupação e a perturbação da fobia social. Além destas, existe também a perturbação do pânico, que é rara em idade infantil, mas que se demonstra frequentemente em adolescentes, acreditando-se estar associada às mudanças que ocorrem durante a puberdade.

Existem muitos modelos de causas que procuram explicar o aparecimento dos sintomas e perturbações de ansiedade, tanto em crianças como em adolescentes. Um dos modelos relaciona-se com a influência genética, já que vários estudos suportam a teoria de que fatores hereditários podem estar associados ao aparecimento de ansiedade nas crianças (Kendler, Neale, Kesler, Heath, & Eaves, 1992). Outra causa que poderá estar associada ao aparecimento da ansiedade, é o temperamento do indivíduo em questão, já que traços particulares de temperamento podem indicar ansiedade ou medo, sendo por exemplo demonstrados a partir de comportamentos inibidos em situações com pessoas desconhecidas (Kagan, Reznick, Snidman, Gibbons, & Johnson, 1988). O terceiro modelo sugere que processos regulatórios fisiológicos que interferem no sistema nervoso e no hipotálamo podem influenciar a existência de níveis de stresse anormais (Gerardi, Keane, Calhoon, & Klauminzer, 1994).

Quanto aos adolescentes, mais especificamente, sintomas de ansiedade podem demonstrar-se devido a algumas dificuldades presentes na sua vida como a existência de uma zanga com um melhor amigo, o desemprego dos pais que podem influenciar a situação económica da família ou um possível divórcio dos pais (Goodman & Scott, 2012). Segundo Batista & Oliveira (2005), os sintomas de ansiedade mais frequentemente sentidos a nível físico por adolescentes do género masculino são o tremor, a agitação, a irritabilidade, a dor de estômago e a insónia. Já a nível emocional demarca-se o medo, a preocupação, o nervosismo, o pavor, o aborrecimento, o susto e a sensação de controlo por outros. Por outro lado, nas raparigas, os sintomas físicos mais

reportados são a impaciência e a sudorese, enquanto que ao nível emocional regista-se o medo, o sentimento de incapacidade e a insegurança.

Relativamente às perturbações depressivas, segundo o *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-V, 2013) os sintomas associados a um episódio depressivo major são os mesmos em crianças, adolescentes e adultos: 1) humor deprimido ou irritável; 2) interesse ou prazer acentuadamente diminuídos; 3) perda ou ganho significativo de peso, ou diminuição e aumento do apetite; 4) insónia ou hipersónia; 5) agitação ou atraso psicomotor; 6) sentimento de inutilidade ou culpa excessiva ou inadequada; 7) capacidade diminuída de pensar ou concentrar-se ou indecisão; e 8) pensamentos de morte recorrentes, ideação suicida, tentativa ou plano suicida.

Por outro lado, existem algumas características próprias da depressão na adolescência. Mais de 80% dos jovens deprimidos são facilmente irritáveis e apresentam instabilidade que pode provocar ataques explosivos de raiva. Pode também existir problemas ao nível do desempenho escolar, baixa autoestima, problemas graves de comportamento e uso de substâncias ilícitas como drogas ou álcool (Scivoletto, Nicastri & Zilberman, 1994; Brent, 1993; Versiani & Reis, 2000; Kashani, Rosenberg & Reid, 1989).

Alguns autores (Sadler, 1991; Baron & Campbell, 1993), afirmam que existem diferenças significativas nos sintomas depressivos entre os dois géneros. Por um lado, as raparigas relatam mais a tristeza, o vazio, o tédio, a raiva, a ansiedade, menos satisfação com a aparência e autoestima. Já os rapazes demonstram mais problemas de conduta como faltar às aulas, fugir de casa, episódios de violência física, roubos e abusos de substâncias.

Existem vários fatores que podem influenciar o aparecimento de episódios depressivos ou até mesmo de depressão propriamente dita. Alguns deles são a existência desta perturbação em um dos pais do jovem, o stresse ambiental em que o mesmo vive como abusos físicos ou sexuais ou até mesmo a perda de um dos pais ou um ente querido próximo (Shafii & Shafii, 1992; Brent, 1993; Lewinsohn, Rohde, Seeley, Klein & Gotlib, 2000).

Quanto maior o stresse psicossocial sentido no quotidiano, mais elevados são também os níveis de sintomas internalizados (ansiedade e de sintomas depressivos) sentidos pelos adolescentes (Alva & Los Reys, 1999).

2.4. *Bullying* e *Cyberbullying* na Adolescência

Huebner e Morgan (2009) definem o *bullying* como sendo uma forma de dominar o outro a partir de um certo comportamento. Adiantam também que pode ser caracterizado como um assédio físico ou verbal que ocorre entre duas pessoas com diferentes níveis de poder, denominados de agressor e vítima.

O *bully*, nome dado a quem pratica os atos agressivos, utiliza frequentemente várias formas para humilhar a(s) sua(s) vítima(s), que podem ser tanto físicas, como verbais, emocionais ou psicológicas. Alguns dos atos comumente realizados pelo agressor podem ser: 1) pontapear, bater, puxar ou cuspir; 2) provocar, insultar ou isolar alguém; 3) espalhar rumores ou mentiras que possam criar problemas para a vítima; 4) tirar ou roubar pertences; 5) forçar ou pressionar a vítima para que faça algo contra a sua vontade; ou 6) assediar sexualmente a vítima (Huebner & Morgan, 2009).

Tanto o agressor como a vítima apresentam características próprias da sua posição. O agressor costuma ter dificuldades em aceitar críticas, pensar muito em si e ter a necessidade de ser o centro das atenções, provavelmente beber álcool e usar drogas, correr o risco de também ser uma vítima em alguma fase da sua vida, desenvolver problemas de saúde mental como perturbações da conduta e perturbação de hiperatividade e déficit de atenção, utilizar a violência nos seus relacionamentos e ter problemas com a lei (Huebner & Morgan, 2009).

Já a vítima pode correr o risco de sofrer de depressão, dor de estômago e de cabeça, faltar às aulas com receio de sofrer abusos, sentir ansiedade que pode prolongar-se até à sua vida adulta, possuir uma baixa autoestima, sentir que a sua vida é controlada pelo agressor, ter pouco apetite, possuir alterações bruscas de humor, ter dificuldades em dormir, falar sobre suicídio e evitar sítios, amigos, membros familiares e até mesmo atividades que os adolescentes por regra, gostam de fazer (Huebner & Morgan, 2009; McNeely & Blanchard, 2002).

É na escola que o *bullying* se manifesta mais frequentemente, existindo também mais casos entre rapazes que costumam utilizar muito a violência física, enquanto no caso das raparigas, a violência psicológica e verbal é mais comum (McNeely & Blanchard, 2002).

As razões por que o *bullying* ocorre podem ser muito diversificadas, como por exemplo, o *status* social, a orientação sexual, a raça ou religião ou até mesmo o fato da

vítima ser envergonhada e introvertida (McNeely & Blanchard, 2002).

Slonje e Smith (2008) definem o *cyberbullying*, como sendo um ato hostil, repetido e voluntário, mas ao contrário do *bullying*, que é realizado presencialmente, num espaço físico, o *cyberbullying* é executado através de meios de tecnologia de informação como os telemóveis ou a internet. Tavares (2012) afirma que é necessário que os intervenientes tenham uma idade inferior a 18 anos, já que ao contrário, este tipo de atos define-se como sendo assédio de menores.

As maiores diferenças entre o *bullying* e o *cyberbullying* são que o último é um tipo de agressão somente psicológica, existe um anonimato agressor/vítima e as difamações são realizadas em formato online, ou seja, existe um maior número de pessoas com acesso a essa exposição, sendo ainda que a mesma é realizada de uma forma rápida entre os diversos contactos, tanto do agressor como da vítima (Tavares, 2012).

As formas mais casuais de *cyberbullying*, colocadas em ação através de telemóveis (como mensagens de texto ou videochamadas), emails ou redes sociais (como o Facebook ou o Twitter), são as seguintes: 1) insultos, calúnias, difamações ou chantagens; 2) roubo de identidade; 3) engano sobre a real identidade do agressor; 4) exclusão de grupos online ou páginas *web*; e 5) *sexting* – envio de fotos e/ou vídeos de cariz sexual (Tavares, 2012).

O *cyberbullying*, pode oferecer graves consequências às suas vítimas. Sintomas como instabilidade psicológica, baixa autoestima, fraco rendimento escolar e dificuldades nas capacidades de socialização são comuns em adolescentes vitimizados. Além disso, vários autores indicam que estes efeitos negativos podem ser ainda mais danosos que os do *bullying* propriamente dito, já que o espaço de disseminação dos conteúdos sobre a vítima, na internet, é muito maior, existindo também grande facilidade em partilhar estas informações em pouco tempo (Görzig, 2011; Hernández-Prado & Fernandez, 2007). Bond, Carlin, Thomas, Rubin & Patton (2001), examinaram associações entre o *bullying* e os problemas emocionais manifestados por adolescentes com 13 anos de idade. Utilizou-se um instrumento para medir os níveis de vitimização sofridos pelos participantes, incluídos em 4 categorias: ser vítima de provocações, ser alvo de rumores, ser excluído de um grupo ou experimentar maus tratos físicos por parte do agressor. Os resultados demonstraram que cerca de 33% dos participantes tinham sido vítimas de *bullying* recorrente, 33% afirmou também ter sido

vítima de *bullying* uma vez e outros 33% dos participantes admitiu nunca ter sido vítima de qualquer tipo de agressão.

Relativamente ao *cyberbullying*, um estudo (*EU Kids Online*; Görzig, 2011) desenvolvido com crianças e adolescentes (idades compreendidas entre os 9 e os 16 anos de idade) de 25 países europeus demonstrou que 93% dos jovens não sofriam ou infligiam qualquer tipo de *cyberbullying*. O género feminino, os adolescentes mais novos e aqueles com níveis sociodemográficos mais baixos reportaram ser mais frequentemente vítimas de agressões do que os rapazes, os adolescentes mais velhos ou os que possuíam níveis sociodemográficos mais altos. Os atos de *cyberbullying* eram mais frequentes na Estónia, Suécia e Roménia, e menos frequentes em Itália, Portugal, Turquia e Grécia. O estudo também demonstrou que, ao contrário do *bullying*, quem estava ligado ao *cyberbullying*, quer assumindo o papel de agressor, quer assumindo o papel de vítima, mantinha um perfil online ativo, possibilitando-se assim novos conhecimentos com outras pessoas. De notar que 60% dos adolescentes que praticam *cyberbullying* sobre alguém, também tinham sofrido este tipo de abuso.

Também em 2012, Ortega et. al., realizaram uma investigação com o objetivo de perceber qual o impacto emocional das vítimas de *bullying* e *cyberbullying*. Para isso juntaram uma amostra de 5862 adolescentes espanhóis, italianos e ingleses com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos. Os participantes responderam a um questionário com perguntas acerca de *bullying* e *cyberbullying* e os resultados demonstraram que a emoção mais frequente, sentida pelos jovens e derivada tanto do *bullying* e *cyberbullying* era a raiva. Mais especificamente, ao nível do *bullying*, também foram relatadas outras emoções mais sentidas, como a tristeza, a vergonha, a preocupação e o stresse. Quanto ao *cyberbullying*, os adolescentes admitiram também que se sentiam tristes ou preocupados e ainda uma percentagem significativa relatou não se sentir incomodada com os atos hostis provocados por outrém.

2.5. Atividades de Lazer na Adolescência

Existem muitos termos que podem ser associados ao lazer como por exemplo recreação, tempos livres ou até mesmo tempo de jogos. Por outro lado, definir este tempo de lazer, relativo à faixa etária correspondente à adolescência, a um nível global é uma tarefa complexa, já que como a sociedade está continuamente em mudança, os

jovens influenciados por esta realidade, também procuram mudar os seus hábitos e atividades (Verma, Larson & Dworkin, 2003).

Atualmente, os jovens são o grupo etário que mais afeta e é afetado pela globalização, sabendo-se também que as atividades praticadas hoje em dia pelos adolescentes, diferem muito das praticadas por gerações anteriores (Arnett, 2002). Estas atividades, praticadas nos tempos livres dos jovens são deveras importantes, já que contribuem significativamente para o seu desenvolvimento, para a construção da sua identidade, para a sua socialização e posteriormente, para a sua vida futura (Verma, Larson & Dworkin, 2003).

Foi concluído, num estudo realizado para o Fórum de Investimento Jovem, pertencente às Nações Unidas, que o lazer é determinante para a educação, a aprendizagem, o desenvolvimento humano, a participação na vida cívica e social e ainda para a interdependência global (Irby & Tolman, 2002). Outros estudos (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000) apontaram também o ganho de autonomia e motivação quando o jovem escolhe o que quer fazer no seu tempo livre e se vê satisfeito com as competências ganhas nas suas atividades de lazer, pois são desenvolvidas certas habilidades e cria-se a oportunidade de as partilhar socialmente

Por outro lado, nem todas as atividades de lazer podem ser consideradas benéficas para os jovens. Segundo Zill, Nord e Loomis (1995) não é o preenchimento do tempo livre que é importante, mas a forma como é preenchido. Devido a isto, tem existido, nos últimos anos, um interesse crescente em perceber melhor como é que as experiências relativas a atividades de lazer estruturadas e a atividades de lazer não estruturadas podem afetar ou influenciar o desenvolvimento de várias capacidades no adolescente (Zill, Nord & Loomis, 1995).

As atividades de tempos livres estruturadas foram definidas em 1992 pelo *Carnegie Council on Adolescent Development* com base em cinco critérios: 1) têm objetivos orientados e/ou são realizadas tarefas criativas e expressivas na natureza; 2) requerem disciplina e atenção focalizada; 3) oferecem desafios que necessitam de ser ultrapassados; 4) aprimoram habilidades e aumentam a competência; e 5) requerem persistência, compromisso e continuidade de participação ao longo do tempo (Carnegie Council on Adolescent Development, 1992). Estas atividades são indicadas pela maioria da literatura como contribuintes de um bom desenvolvimento académico, de níveis baixos de comportamentos antissociais e do aumento da competência e da socialização.

São também apontadas como uma forma de transição para a vida adulta, já que ajudam o adolescente a regular-se e a desenvolver capacidades internas que podem ser utilizadas noutros contextos e na vida futura. Alguns exemplos de atividades estruturadas são a participação em grupos comunitários de jovens, grupos desportivos ou clubes caracterizados por interesses ou *hobbies* específicos (Eccles & Barber, 1999; Larson, 2000; Mahoney, 2000; Mahoney & Stattin, 2000; Larson & Kleiber, 1993; Bartko & Eccles, 2003).

As atividades não estruturadas, que podem ser caracterizadas por não serem organizadas e informais, podem também oferecer vantagens e benefícios para o jovem que as pratica. A simples atividade de sair com os amigos pode oferecer liberdade para experimentar novos comportamentos e ideias que poderão contribuir para o desenvolvimento da identidade do indivíduo, assim como ajudar no controlo pessoal e na autonomia do mesmo. Além disso, os jovens poderão a partir destas atividades, aprender novas formas de negociação com os seus pares e desenvolver assim, comportamentos cooperativos. Atividades como ver televisão, sair com os amigos (como indicado acima) ou jogar videojogos, são consideradas não estruturadas. Este tipo de atividades necessita ainda de ser mais investigado de forma a que se perceba quando, sob que condições e para que tipos de jovens podem ser consideradas benéficas ou de risco (Silbereisen, Noack & Eyferth, 1986; Caldwell & Darling, 1999; Bartko & Eccles, 2003).

Vários estudos procuraram investigar quais as atividades mais realizadas pelos adolescentes da sociedade atual, sendo percebido, que no geral, os jovens dedicam-se tanto a atividades estruturadas como a atividades não estruturadas. (Mahoney & Stattin, 2000; Bartko & Eccles, 2003; Garton, Harvey & Price, 2004).

Uma das investigações encontradas (Mahoney & Stattin, 2000) com 703 adolescentes suecos com 14 anos de idade, demonstrou que cerca de 76% dos rapazes e 78% das raparigas da amostra se tinham envolvido em pelo menos uma atividade semanal estruturada no ano anterior à coleta dos dados. Além disso, 14% da amostra total reportou não se envolver em qualquer tipo de atividade, 9% afirmou estar envolvido só em atividades não estruturadas, 45% afirmou realizar somente atividades estruturadas e 35% admitiu envolver-se em atividades tanto estruturadas como não estruturadas.

Também Bartko & Eccles (2003), demonstraram numa investigação com jovens

com 16 e 17 anos de idade que as atividades mais praticadas por ordem ascendente, eram o visionamento de televisão, os trabalhos escolares, as saídas com amigos, as tarefas domésticas, leitura e prática de desporto. Já as atividades menos praticadas relacionaram-se com a participação em clubes escolares, atividades religiosas, trabalhar com direito a remuneração, voluntariado e por fim, participação em clubes comunitários.

Também Garton, Harvey & Price (2004) realizaram um estudo com jovens com idades compreendidas entre os 13 e os 16 anos de idade, sendo que os resultados demonstraram que os jovens realizavam mais atividades de interação social (17.20 horas semanais), atividades de ecrã (11.61 horas semanais) e atividades mistas (como por exemplo, ouvir música ou dormir; 7.93 horas semanais). As atividades menos reportadas pelos participantes estavam relacionadas com a prática de atividade física (7.02 horas semanais) e atividades de risco (como por exemplo, fumar ou consumir álcool; 4.73 horas semanais).

Já em Portugal, Esculcas e Mota (2005), realizaram uma investigação com 594 adolescentes portugueses com idades compreendidas entre os 12 e os 20 anos. Neste estudo, os jovens admitiram passar mais tempo a ouvir música e em atividades de ecrã como ver televisão ou estar ao computador e menos tempo em atividades criativas, que nesta investigação são apelidadas de atividades de “Arte e Expressão”.

2.6. Leisure Project

O *Leisure Project* (Projeto de Lazer) consiste numa investigação, estruturada e desenvolvida por um grupo de investigadores pertencentes a diferentes Universidades Europeias, nomeadamente a Universidade de Leiden (Holanda), a Universidade de Évora (Portugal), a Universidade de Londres (Inglaterra), a Universidade de Jaume I (Espanha) e a Universidade de Università degli Studi di Milano-Bicocca (Itália).

Este projeto tem por objetivo estudar quais os tipos de atividades em que adolescentes entre os 12 e os 16 anos de idade despendem a maior parte do seu tempo livre e que associações existem entre atividades *offline* (como por exemplo, praticar algum desporto, ler ou ouvir música) e atividades *online* (como por exemplo, jogar jogos online ou estar nas redes sociais) e aspetos de saúde mental e o funcionamento social dos adolescentes. O estudo está atualmente a ser desenvolvido em quatro países europeus, Holanda, Portugal, Itália e Reino Unido, sendo que se espera que no total

sejam recrutados cerca de 300 jovens (Rieffe, & Veiga, 2015).

Para participarem na investigação, os adolescentes necessitam de preencher, durante uma semana (sete dias), todos os dias, ao final do dia, um questionário denominado de *Leisure Checklist (Checklist do Lazer)*, quais os tipos de atividades de lazer que fizeram e qual o tempo despendido nas mesmas (Rieffe, & Veiga, 2015). Este questionário é disponibilizado através do *qualtrics* e existe ainda uma plataforma online pertencente ao Instituto de Psicologia da Universidade de Leiden, o *focusonemotions.nl*, que oferece informações sobre a investigação em questão, tanto para os pais como para os jovens participantes.

Os participantes também de preenchem outros questionários que incluem instrumentos que avaliam determinados aspetos da saúde mental e social (como os níveis de depressão, ansiedade, preocupação/ruminação). Ao contrário do questionário de lazer que é preenchido diariamente, durante uma semana, estes questionários são preenchidos somente uma vez, no primeiro dia em que começam o preenchimento do questionário do lazer (Rieffe, & Veiga, 2015). Para a presente investigação, os participantes necessitaram de preencher todos estes questionários, mas somente cinco deles, referidos no capítulo da Metodologia foram incluídos na mesma, pois a quantidade de instrumentos envolvida era muito extensa e assim pouco exequível de ser analisada.

3. Metodologia

3.1. Desenho de Estudo

O presente estudo transporta a finalidade de examinar as possíveis associações entre os diferentes tipos de atividades de lazer e os sintomas internalizados (ansiedade, níveis de depressividade e preocupação/ruminação), a imagem corporal de adolescentes portugueses e ainda atitudes relativas ao *bullying* e *cyberbullying*, praticadas pelos participantes.

Deste modo, realizou-se um estudo epidemiológico, de tipo transversal, pois os dados foram coletados num só momento, não existindo um período de seguimento dos participantes. Este tipo de estudo é apropriado para a presente investigação, pois é assim possível descrever certas características da população envolvida, relativamente às variáveis em estudo, quais os seus padrões de distribuição e ainda realizar certas associações entre variáveis, sendo essa uma das finalidades do estudo, como indicado acima.

Foram recolhidas informações acerca das atividades de lazer, do funcionamento sócio-emocional (sintomas internalizados, *bullying* e *cyberbullying*) e da imagem corporal dos adolescentes.

Para isso foram realizados dois tipos de preenchimentos, o presencial e em papel em que os participantes preencheram os dois questionários referentes à imagem do corpo, o Questionário de Preocupação com a Aparência (Barbosa, 2001) e a Escala de Silhuetas de Collins (Collins, 1991) e o *online*, em que os jovens completaram o Questionário de Lazer (Rieffe et. al., n.d.) e as escalas dos sintomas internalizados, nomeadamente o Questionário de Preocupação/Ruminação (Rieffe, Terwogt, Petrides, Cowan, Miers & Tolland & 2007), o Inventário de Depressão Infantil (Kovacs, 1985), a Escala de Ansiedade Social (La Greca & Lopez, 1998), o Auto-relato de Comportamentos Durante Episódios de *Bullying* (Pozzoli & Gini, 2010) e as Escalas de *Cyberbullying-Cybervitimização* de Florence (Palladino, Nocentini & Menesini, 2015).

3.2. Participantes

A amostra total é constituída por 66 participantes, dos quais 26 (39.4%) são do género masculino e 40 (60.6%) são do género feminino, com idades compreendidas

entre os 12 e os 16 anos ($M \approx 13.8$; $DP \approx 0.78$). Relativamente à etnia, 61 (92.4%) participantes são de etnia branca, 2 jovens são de etnia negra (3%), outros 2 participantes (3%) são de etnia mestiça e somente 1 (1.6%) é de etnia asiática.

A maioria dos jovens ($n=64$, 97%) é de nacionalidade portuguesa e somente dois participantes (3%) são de nacionalidade brasileira. Os participantes do estudo encontram-se entre o 6º e o 9º ano de escolaridade e residem no sul do país de Portugal, mais especificamente no distrito de Setúbal, nos concelhos de Almada e do Seixal.

A maioria dos participantes ($n=57$; 86.4%) possui um quarto só para si e à pergunta “Nos últimos 12 meses, quantas vezes viajaste para fora, de férias com a família?”, também incluída nos dados sociodemográficos, 22 participantes (33.3%) responderam “mais de duas vezes”, 18 jovens (27.3%) escolheram a opção “uma vez”, outros 18 (27.3%) responderam “duas vezes” e somente 8 (12.1%) escolheram a opção “nunca”.

Cada adolescente foi incluído no estudo por preencher os seguintes critérios: (1) encontrar-se a estudar numa das escolas/centro de estudos escolhidos para a realização da presente investigação; (2) ter uma idade compreendida entre os 12 e os 16 anos; (3) ter um *smartphone* ou um computador disponível e com acesso à internet para responder aos questionários na plataforma *online*.

Dos 78 participantes que aceitaram participar no estudo, doze apenas preencheram os questionários em papel, relativos à imagem corporal, não tendo assim aderido ao preenchimento dos questionários online, sendo assim retirados da investigação.

3.3. Procedimentos de recolha de dados

Antes da recolha de dados propriamente dita, foi entregue um requerimento à Comissão de Ética da Universidade Évora (Área da Saúde e do Bem-Estar), documento que continha dados importantes sobre o projeto delineado para a presente investigação (título, investigadores, resumo, fundamentação e pertinência do estudo, objetivos, critérios de inclusão da amostra, procedimentos metodológicos, instrumentos de avaliação, confidencialidade dos registos, estudos prévios acerca do tema da dissertação e ainda o consentimento informado a utilizar). Depois da autorização da Comissão, procedeu-se à recolha de dados propriamente dita.

A amostra do presente estudo foi recolhida em três contextos distintos: (1) no

Centro de Estudos – Espaço com Sentido, localizado no Miratejo, concelho do Seixal (n=20, 30.3%); (2) na Escola Básica Integrada Carlos Gargaté, pertencente ao Agrupamento de Escolas Carlos Gargaté, localizada na Charneca da Caparica, concelho de Almada (n=24, 36.4%); (3) no Colégio Atlântico, localizado em Pinhal dos Frades, concelho do Seixal (n=22, 33.3%).

A recolha de dados no Centro de Estudos – Espaço com Sentido foi efetuada após autorização da diretora do mesmo no princípio do mês de março de 2017. Depois de selecionados os participantes de acordo com os critérios de inclusão (estudar ou frequentar as instituições escolhidas para a investigação; ter entre 12 e 16 anos; ter um aparelho eletrónico com acesso à internet), forneceram-se as informações sobre o procedimento do estudo aos mesmos e foram entregues os consentimentos informados em duplicado, aos pais dos jovens. Depois de todos estes documentos serem entregues à investigadora, no dia 3 de abril, segunda-feira, a última deslocou-se de novo até à instituição e foram respondidos presencialmente, pelos participantes, os dois questionários em papel relativos à imagem corporal. Seguidamente, explicou-se de novo aos jovens como deveriam aceder aos questionários presentes na plataforma online, sendo entregue uma folha a cada participante com os dois links de acesso aos mesmos (um associado aos questionários de lazer e outro direcionado aos restantes questionários). Informou-se os jovens que deveriam de preencher os questionários disponíveis no segundo link, somente uma vez, nesse próprio dia, e o primeiro link, relativo ao questionário de lazer, uma vez por dia, todos os dias dessa semana (de segunda-feira até domingo) ao fim da tarde. Assim, no dia 9 de abril, este processo com os participantes do Centro de Estudos terminou e todas as suas respostas fornecidas online ficaram registadas no *qualtrics*, a que os investigadores tiveram acesso durante a investigação.

A segunda recolha de dados realizada na Escola Básica Integrada Carlos Gargaté, foi efetuada após autorização da diretora do Agrupamento a que a escola pertence, em meados do mês de maio de 2017. Depois de selecionadas as turmas participantes, uma turma de 9º ano e outra de 8º ano, a investigadora deslocou-se até à escola nos dias 15 e 16 de maio, de modo a apresentar a investigação aos jovens participantes. Depois da obtenção dos consentimentos informados, o processo nas turmas foi semelhante ao anterior descrito no Centro de Estudos e no dia 11 de Junho o processo de recolha de dados terminou.

A terceira e última recolha de dados realizada no Colégio Atlântico, foi efetuada depois da diretora da instituição ter dado autorização para a execução do procedimento entre alunos da escola. Foram selecionadas três turmas diferentes, do nono ano de escolaridade, com o auxílio de uma professora do colégio e à semelhança da recolha dos dados na instituição anterior, a investigadora deslocou-se até à escola no dia 4 de dezembro de 2017 de modo a apresentar a investigação aos participantes. Depois de recolhidos os consentimentos, iniciou-se o processo de preenchimento dos questionários tanto em papel como *online*, no dia 30 de janeiro de 2018 em uma das turmas. A segunda turma começou no dia 1 de Fevereiro e a terceira no dia 4 do mesmo mês (esta diferença de datas advém do fato de alguns dos participantes das duas últimas turmas estarem doentes nos últimos dias de Janeiro).

É importante referir que os dados recolhidos, nomeadamente os resultados dos questionários foram e serão apenas utilizados para fins académicos e de forma a assegurar a privacidade da informação que os participantes forneceram, os dados foram tratados com confidencialidade e guardados num computador seguro e de forma anónima. Para esse fim, a cada participante, foi atribuído um código (exemplo, PT001), marcado nos questionários em papel posteriormente memorizado pelos jovens e só conhecido pela investigadora principal. Posteriormente, este código foi inserido no início do preenchimento de todos os questionários, de modo a que no fim deste processo fosse possível fazer associações entre as respostas individuais dadas nos questionários em papel, e as respostas fornecidas na plataforma *online*. Tanto os participantes como os seus encarregados de educação foram informados que poderiam desistir do estudo em qualquer altura, sem necessitarem de apresentar justificações.

3.4. Instrumentos de Avaliação

Checklist do Lazer (Leisure Checklist)

A *Checklist* do lazer é um instrumento desenvolvido recentemente pela equipa de investigação composta pelos membros das diferentes Universidades Europeias, nomeadamente a Universidade de Leiden (Holanda), a Universidade de Évora (Portugal), a Universidade de Londres (Inglaterra), a Universidade de Jaume I (Espanha) e a Universidade de Università degli Studi di Milano-Bicocca (Itália) e que participam no *Leisure Project*.

Tem como objetivo registar as diferentes formas que os adolescentes utilizam

para passar o seu tempo livre, diariamente, durante uma semana, permitindo diferenciar se os jovens recorrem a atividades com écrans ou sem écrans, sociais ou solitárias e estruturadas ou não estruturadas (Jurgelis, 2015).

É um questionário de preenchimento online, inserido na plataforma criada pela equipa de investigação, <https://www.focusonemotions.nl/>, sendo que a tradução do instrumento para português foi realizada pela Prof.^a Dr.^a Guida Veiga e revista pela autora da presente dissertação.

A *Checklist* demora aproximadamente entre 10 a 15 minutos a preencher e as perguntas referem-se a cerca de vinte atividades de tempos livres (como por exemplo, ler, ouvir música, ir ao cinema, jogar videojogos ou realizar um determinado desporto) agrupadas em sete categorias: desporto e atividades físico-motoras, atividades criativas, atividades intelectuais, atividades de écran, atividades e hobbies sem écrans, outras atividades de lazer e atividades de lazer não específicas e sono, onde, neste último tópico, os jovens registam quanto tempo e quão bem dormiram na noite anterior.

Para além dos participantes registarem as atividades durante os sete dias de uma semana, têm também de informar com quem as realizaram (com amigos, família, professores ou até mesmo sozinhos) e classificar o quanto gostaram de fazer as mesmas, numa escala de 1 a 5, sendo o 1 o mínimo de classificação a atribuir (menor satisfação) e o 5 o máximo de classificação (maior satisfação). Este questionário é cotado de forma quantitativa, analisando as várias respostas dos participantes quanto às atividades realizadas e às suas características, medindo assim os tempos despendidos pelos participantes nas várias atividades, assim como os seus níveis de sociabilidade e satisfação.

No caso da presente investigação, as variáveis estudadas cingiram-se aos tempos médios semanais em que os participantes passaram nas diferentes categorias de lazer, especificadas acima, não analisando a parte social ou a satisfação dos mesmos durante a realização dessas mesmas atividades. Foram incluídos no estudo os participantes que preencheram este questionário no mínimo 4 dias, sendo um relativo ao fim de semana.

Escala de Silhuetas de Collins (*Collins Silhouette Scale*)

A escala de Silhuetas de Collins foi desenvolvida por Elizabeth Collins em 1991, investigadora doutorada em Psicologia Social pela Universidade do Kansas. Este instrumento tem como objetivo avaliar a (in)satisfação com a imagem corporal por parte

de crianças e adolescentes. O seu construto baseou-se num questionário de silhuetas para adultos criado por Stukard, Soreson e Schulsinger (Collins, 1991).

A escala é composta por sete silhuetas do género masculino e feminino que ilustram o peso corporal, variando da silhueta menos volumosa (1 - muito magra) para a mais volumosa (7 - obesidade) (Collins, 1991).

Primeiramente solicita-se ao participante que escolha a silhueta mais parecida consigo (silhueta do corpo “*real*”) e depois que escolha a silhueta que gostaria de ter (silhueta do corpo “*ideal*”), sendo que a discrepância existente entre as duas escolhas é utilizada como indicador da (in)satisfação com a imagem corporal (silhueta do corpo “*ideal*” menos silhueta do corpo “*real*”). Valores negativos da discrepância entre a imagem “*ideal*” e a imagem “*real*” indicam o desejo de ganhar peso e valores positivos, o desejo de perder peso (Collins, 1991; Simões, 2014). Neste trabalho, optou-se por considerar os valores absolutos da discrepância para facilitar a leitura e discussão dos resultados.

A escala solicita ainda que o participante indique em duas questões de escolha múltipla se considera ser “*gordo*”, “*magro*” ou “*nem gordo nem magro*” e se deseja “*perder peso*”, “*ganhar peso*” ou “*manter o peso que tem*” (Collins, 1991; Simões, 2014).

A Escala de Silhuetas de Collins (Collins, 1991), foi adaptada e validada para a população portuguesa de crianças e adolescentes (idades entre os 8 e os 18 anos) de ambos os géneros com peso normal, excesso de peso e obesidade (Simões, 2014).

Questionário de Preocupação com a Aparência

O Questionário de Preocupação com a Aparência foi criado por Maria Raquel Barbosa em 2001 a partir da sua dissertação de mestrado em Psicologia, com base no Inventário de Esquemas de Aparência (*The Appearance Schemas Inventory, ASI; Cash, 1992*). Esta última escala é constituída por 14 itens que avaliam crenças ou suposições básicas sobre a importância, o significado e os efeitos da aparência na vida dos jovens. Abrange vários domínios respeitantes à imagem corporal: (1) – atenção focalizada na própria aparência; (2) – investimento emocional na própria aparência; (3) – crenças referentes às influências históricas e desenvolvimentais na própria aparência; (4) – crenças acerca das influências interpessoais atuais e futuras na própria aparência; (5) – internalização dos estereótipos de aparência (Cash & Labarge, 1996).

Em 2001, Barbosa adaptou a escala para adolescentes portugueses e ao analisar as qualidades psicométricas da escala considerou-a como tendo somente um fator, ficando o questionário reduzido a 9 itens. Desta forma, a escala proposta a partir destes resultados foi designada como *Preocupação com a Aparência*, constituída por todas as questões que abordam o significado que a aparência tem para os sujeitos (Barbosa, 2001).

Os participantes respondem às diferentes questões tendo em conta uma escala de 5 pontos, em que o “1” corresponde a “*Discordo Totalmente*”, o “2” corresponde a “*Discordo*”, o “3” corresponde a “*Nem concordo nem discordo*” o “4” corresponde a “*Concordo*” e o “5” corresponde a “*Concordo Totalmente*” (Barbosa, 2008).

Para cotar este questionário soma-se a pontuação de todas as questões e realiza-se a média das mesmas. Quanto maior o valor da média (de 1 a 5 pontos), maior preocupação com a aparência tem um determinado jovem. É importante indicar também que não foi necessário reverter a pontuação dos itens para a realização da cotação do questionário.

Algumas das questões incluídas no questionário são as seguintes: “*Se as pessoas soubessem como é que eu realmente sou fisicamente, gostariam menos de mim.*”; “*Para ser feminina/masculino, uma mulher/um homem deve ser o mais bonita/belo possível.*”; “*As pessoas atraentes têm tudo.*”.

Inventário de Depressão Infantil (*Children’s Depression Inventory (CDI)*)

O Inventário de Depressão Infantil foi desenvolvido por Kovacs em 1985 com o objetivo de avaliar a existência e a intensidade de sintomas depressivos nas crianças e adolescentes dos 7 aos 17 anos (Kovacs, 1985).

Este questionário é preenchido online, no caso deste estudo, e faz parte do grupo de instrumentos do *Leisure Project*.

O instrumento é constituído por 27 itens sendo que Kovacs (1985) os agrupou em 5 dimensões diferentes, a primeira – *Humor Disfórico* – constituída por 6 itens e que se refere a sentimentos de tristeza, vontade de chorar, preocupação com coisas más, sentir-se incomodado com alguma situação e sentir-se incapaz de tomar decisões; a segunda – *Problemas no Relacionamento Interpessoal* – constituída por 4 itens e relaciona-se com problemas e dificuldades na interação com os outros, evitamento e isolamento social; a terceira – *Ineficácia* – constituída por 4 itens e que se refere a

avaliações negativas das próprias capacidades e desempenho escolar; a quarta – *Anedonia* – constituída por 8 itens e relaciona-se com a Depressão Endógena, incluindo perda da capacidade de sentir prazer, perda de energia, dificuldades em comer ou dormir e sentimentos de isolamento; a quinta – *Baixa Autoestima* – constituída por 4 itens sobre baixa autoestima, não gostar de si mesmo e tendências a ideias suicidas.

Em 1999, Dias e Gonçalves adaptaram o Inventário de Depressão Infantil para a população portuguesa, revelando uma boa consistência interna.

Cada um dos 27 itens é composto por três respostas possíveis, que de acordo com a gravidade dos sintomas tem a seguinte pontuação: “0 – *Ausência de Sintoma*”; “1 – *Sintoma Leve*”; “2 – *Sintoma Claro*”. O resultado total do questionário consiste na soma de todos os itens a que o participante respondeu, sendo realizada a média de seguida. Quanto maior o valor da média (de 1 a 2 pontos), maiores níveis de depressividade tem um determinado jovem.

Para este projeto de atividades de tempos livres, a equipa holandesa optou por retirar o item número 9, pertencente à dimensão da *Baixa Autoestima* em que as respostas possíveis são *Não penso em matar-me*, *Penso às vezes em matar-me mas nunca o farei* ou *Quero matar-me*, pois considerou-o ser muito extremo e chocante, ficando assim o questionário com 26 perguntas.

Foi também necessário reverter a pontuação dos itens 2, 3, 5, 7, 8, 11, 12, 14, 15, 16, 20, 21 e 23 para que as perguntas do questionário seguissem o mesmo sentido, ou seja, quanto maior a frequência do sintoma presente na pergunta, maior a pontuação atribuída.

Algumas das questões incluídas neste questionário são as seguintes: *Às vezes sinto-me triste*, *Sinto-me quase sempre triste* ou *Sinto-me sempre triste*; *Gosto de estar com pessoas*, *De vez em quando não gosto de estar com pessoas* ou *Nunca quero estar acompanhado(a) com pessoas*.

Questionário de Preocupação/Ruminação

O Questionário de Preocupação/Ruminação ou Questionário de Pensamentos Não-Produtivos (Rieffe, Terwogt, Petrides, Cowan, Miers & Tolland, 2007) tem o objetivo de refletir a tendência de um determinado indivíduo em se concentrar num problema, em vez de tentar resolvê-lo ou de lidar de uma forma adaptativa com o impacto emocional que essa situação lhe possa causar. Essa posição do indivíduo é

frequentemente designada pela literatura por preocupação ou ruminação (Jellesma, Meerum Terwogt, Reijntjes, Rieffe, & Stegge, 2005; Rieffe, Terwogt, Petrides, Cowan, Miers & Tolland & 2007). É também parte integrante dos instrumentos de avaliação relativos ao *Leisure Project*.

É uma escala de preenchimento online, no caso desta investigação, sendo que a mesma já tinha sido anteriormente adaptada à população portuguesa, no âmbito da tese de doutoramento da Prof.^a Dr.^a Guida Veiga, revelando uma boa consistência interna.

O questionário inclui 10 itens, sendo que os participantes avaliam cada um deles, pela sua veracidade para com eles próprios, numa escala de 3 pontos, em que o “1” corresponde a “Não é verdade” o “2” corresponde a “Por vezes verdade” e o “3” corresponde a “Verdade” (Rieffe, Terwogt, Petrides, Cowan, Miers & Tolland, 2007).

A avaliação do questionário é realizada através da soma e posterior média dos itens, sendo que quanto maior a pontuação da mesma (entre 1 a 3 pontos) maior será o índice de preocupação/ruminação do indivíduo.

Foi necessário reverter a pontuação da questão número 4, para que as afirmações do questionário seguissem o mesmo sentido, ou seja, quanto maior a veracidade da afirmação, maior o nível de preocupação do participante.

Algumas das questões incluídas no questionário são: “*Estou muitas vezes preocupado/a*”; “*Quando tenho um problema, não consigo parar de pensar nele*”; “*Quando não sei exatamente o que se está a passar, eu costumo pensar que vão acontecer coisas más.*”.

Escala de Ansiedade Social (*Social Anxiety Scale for Adolescents – SAS-A*)

A Escala de Ansiedade Social (La Greca & Lopez, 1993) foi primeiramente criada para crianças. É uma escala de auto-relato com 18 afirmações sobre ansiedade e outros 4 itens sobre atividades preferenciais, as quais não entram para a cotação do teste. Cada item é avaliado numa escala de 5 pontos, de acordo com a veracidade que tem para o participante, em que 1 corresponde a “Nunca”, 2 a “Quase Nunca”, 3 a “Por vezes”, 4 a “Muitas vezes” e 5 a “Sempre” (La Greca & Lopez, 1998).

Depois de estudos analíticos foram identificadas 3 dimensões diferentes, sendo a primeira: “*Medo de avaliação Negativa*”, em que o participante reporta os seus medos ou preocupações acerca de avaliações negativas que possam ser feitas pelos pares em relação a si próprio, que contém 8 itens; a segunda dimensão é apelidada de

“*Desconforto e Evitamento Social em Situações Novas*”, onde o participante encontra afirmações relativas a evitamento social ou stresse em situações sociais novas ou com pares desconhecidos, que contém 6 itens; e a terceira dimensão, “*Desconforto e Evitamento Social no Geral*”, que trata de situações sociais mais gerais e comportamentos desconfortáveis ou inibidos e contém 4 itens (La Greca & Lopez, 1998).

As pontuações do teste são obtidas a partir da soma e média dos itens de cada dimensão, sendo que quanto maior a pontuação da média (entre 1 e 5 pontos), maior serão os níveis de ansiedade social sentidos pelo jovem.

Em 1998, os mesmos autores, decidiram adaptar a escala para os adolescentes, sendo o conteúdo do teste semelhante, existindo apenas algumas diferenças relativas a palavras que se relacionassem a um grupo de participantes mais velho, neste caso, adolescentes. Termos como “*outras crianças*” ou “*brincar com*” foram substituídos por “*pares, outros ou pessoas*” e “*fazer coisas com*”, respetivamente. As dimensões da escala também permaneceram iguais, depois de verificada a estrutura fatorial da mesma (La Greca & Lopez, 1998).

A escala foi adaptada para a população portuguesa (Pechorro, Silva, Marôco & Gonçalves, 2014) numa amostra de 221 jovens portugueses com idades compreendidas entre os 13 e os 20 anos. A escala revelou ter boas propriedades psicométricas na estrutura fatorial, na consistência interna, na validade convergente e na validade discriminante.

Este questionário é preenchido online, no caso deste estudo, e faz parte do grupo de instrumentos do *Leisure Project*.

É importante indicar que não foi necessário reverter a pontuação dos itens para a realização da cotação do questionário.

Algumas das questões presentes neste questionário são: “*Preocupo-me com o fato de ser gozado(a)*” ou “*Fico nervoso(a) quando conheço colegas novos*” ou ainda “*Se discuto com outro colega, preocupa-me que ele(a) possa não gostar de mim*”.

Escala de Auto-relato de Comportamentos Durante Episódios de *Bullying* (*Self-report Behaviors During Bullying Episodes*)

A Escala de Auto-relato de Comportamentos de Episódios de *Bullying* (Pozzoli & Gini, 2010) tem por objetivo reportar quatro comportamentos diferentes durante

episódios de *bullying*, realizados por adolescentes: comportamentos de agressão para com o outro, comportamentos de vitimização, comportamentos de defesa para com a vítima e comportamentos passivos. A escala é composta por 12 itens, sendo que cada comportamento possui 3 questões, com um item para cada tipo de *bullying*: físico, verbal e relacional.

É uma escala de preenchimento online, no caso desta investigação, sendo que a tradução do instrumento para português foi também realizada pela Prof.^a Dr.^a Guida Veiga e revista pela autora da presente dissertação.

Os participantes necessitam de classificar com que regularidade adotaram os comportamentos descritos no ano letivo corrente, em cada questão numa escala de 4 pontos em que 1 corresponde a “*Nunca*”, 2 a “*Por vezes*”, 3 a “*Muitas vezes*” e 4 a “*Quase Sempre*”. A equipa responsável pelo *Leisure Project* decidiu também incluir o ponto 5, equivalente a “*Sempre*” (Pozzoli & Gini, 2010).

As pontuações do teste são obtidas a partir da soma e média dos itens de cada dimensão, sendo que quanto maior a pontuação da média de cada dimensão (entre 1 e 5 pontos), mais um certo participante se relaciona com um perfil de comportamento, ou seja, é caracterizado como agressor, vítima, defensor da vítima ou um mero espetador passivo.

É também importante indicar que não foi necessário reverter a pontuação dos itens para a realização da cotação do questionário.

Algumas das questões incluídas na escala são: “*Eu provoço alguns dos meus colegas, dou-lhes alcunhas feias, ameaço-os ou ofendo-os*”, “*Eu sou duramente atacado(a), batido(a) ou empurrado(a) por alguns dos meus colegas*”, “*Eu defendo os colegas que são duramente batidos ou atacados*” ou “*Quando alguém bate ou empurra um colega, eu mantenho-me à parte e não me meto no assunto*”.

Escalas de *Cyberbullying-Cybervitimização* de Florence (*Florence Cyberbullying-Cybervictimization Scales*)

As escalas de *Cyberbullying-Cybervitimização* de Florence (Menesini, Nocentini & Calussi, 2011) tem o objetivo de descrever comportamentos de *cyberbullying*, ou de agressão ou de vitimização, adotado por adolescentes. Uma das escalas diz respeito a comportamentos de agressão e a outra a comportamentos de vitimização, contendo as duas escalas 5 itens cada. As perguntas das escalas são introduzidas com a frase

“Cyberbullying é uma nova forma de bullying, que envolve o uso de mensagens de texto, fotos e vídeos, chamadas telefônicas, emails... com o objetivo de atacar outro colega”.

É uma escala de preenchimento online, no caso desta investigação, sendo que a tradução do instrumento para português foi também realizada pela Prof.^a Dr.^a Guida Veiga e revista pela autora da presente dissertação.

Os participantes são convidados a responder com que regularidade vivenciaram comportamentos/eventos específicos durante os dois/três meses anteriores. Cada questão é avaliada numa escala de 5 pontos, em que 1 corresponde a *“Nunca”*, 2 a *“Uma ou duas vezes”*, 3 a *“Uma ou duas vezes por mês”*, 4 a *“Uma vez por semana”* e 5 a *“Muitas vezes por semana”* (Menesini, Nocentini & Calussi, 2011).

Este questionário é cotado a partir da soma e posterior média de cada dimensão ou seja, quanto maior a pontuação de cada dimensão (entre 1 a 5 pontos) mais um certo participante se relaciona com um perfil de comportamento, ou seja, é caracterizado como agressor ou vítima.

É também importante indicar que não foi necessário reverter a pontuação dos itens para a realização da cotação do questionário.

Algumas das questões incluídas na escala são: *“Nos últimos 2-3 meses quantas vezes foste vítima de cyberbullying?”*, *“Nos últimos 2-3 meses quantas vezes praticaste cyberbullying em relação a outros colegas?”* ou *“Nos últimos 2-3 meses quantas vezes alguém roubou alguma informação pessoal tua (imagens, fotos) para a usar?”*.

Características sociodemográficas

Os dados sociodemográficos requeridos e relativos aos participantes incluem informações respeitantes à sua identificação (género, idade, peso, altura, etnia e nacionalidade), à sua situação escolar (ano de escolaridade), à sua família (quantas vezes o participante viajou para fora, de férias com a sua família, podendo responder com *“nunca”*, *“uma vez”*, *“duas vezes”*, *“mais do que duas vezes”*) e à sua residência (saber se o participante tem um quarto próprio e qual o código postal da sua residência).

Todas estas informações baseiam-se nos dados requeridos no *Leisure Project*. Somente as variáveis de peso e de altura foram adicionadas às questões sociodemográficas, por serem necessárias à análise dos resultados dos instrumentos da imagem corporal.

3.5. Procedimentos estatísticos

Os dados descritivos são apresentados através de médias e desvios-padrão.

O estudo da normalidade dos dados foi realizado através do teste Kolmogorov-Smirnov, verificando-se que a maioria das variáveis não cumpria os requisitos da normalidade, sendo necessário utilizar-se testes não paramétricos.

Assim sendo, utilizou-se o teste *Mann-Whitney* para comparar os resultados das atividades de lazer, da preocupação com a aparência e da insatisfação corporal entre o sexo feminino e o sexo masculino. Para o cálculo das correlações entre as atividades de lazer, os sintomas internalizados, o bullying e a imagem corporal foi utilizado o teste *Ró de Spearman* (é importante ressaltar que para efeitos de melhor clareza na leitura dos resultados, optou-se por realizar o estudo das associações apenas para as dimensões das atividades de lazer, isto é, para os tempos totais em atividades desportivas, criativas, intelectuais, com ecrã, sem ecrã e outras). Também este último foi aplicado para estudo da associação entre os dados recolhidos pelos instrumentos da imagem corporal e os questionários de avaliação dos sintomas internalizados e bullying e ainda para verificar possíveis associações entre os resultados dos dois questionários da imagem corporal. Para a análise estatística, considerou-se com significado estatístico um valor de $p < .05$.

É importante indicar que o cálculo das correlações foi realizado controlando para a idade dos participantes, já que o estudo abrangeu jovens com uma amplitude considerável de idades (12 aos 16 anos), sabendo-se que na fase da adolescência, esta diferença pode traduzir comportamentos e sintomas também muito diferentes. Os dados foram analisados utilizando o programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 22.0 (IBM, SPSS, Chicago, IL).

4. Resultados

Neste estudo, que abrangeu 66 adolescentes, somente 37 deles cumpriram as regras de preenchimento do Questionário de Lazer. Este mesmo questionário deveria ser preenchido no mínimo durante 4 dias, (sendo um fim-de-semana) e no máximo durante 7 dias. O mesmo abrange atividades de sete categorias diferentes: atividades físico-motoras, atividades criativas, atividades intelectuais, atividades de ecrã, atividades e *hobbies* sem ecrã, outras atividades de lazer e atividades de lazer não específicas.

Na primeira parte deste capítulo são somente apresentados os resultados de estatísticas descritivas e de correlações dos 37 participantes que cumpriram os critérios acima mencionados acerca do questionário de lazer.

A tabela 1 apresenta as estatísticas descritivas para cada atividade de lazer (para cada género e para a amostra total).

Tabela 1. Estatísticas descritivas das atividades de lazer. Os resultados são apresentados como média (DP).

Tipos de atividades (min)	Rapazes (n=13)	Raparigas (n=24)	Total (n=37)
TTA desportivas	75.18 (40.6)	77.91 (61.4)	72.03 (54.9)
Atividades desportivas	40.73 (38.2)	22.28 (23.0)	28.27 (29.6)
OA físicas	34.45 (37.7)	55.63 (57.8)	48.76 (52.6)
TTA criativas	71.19 (81.3)	82.28 (69.8)	78.79 (72.79)
Ouvir música	57.99 (73.2)	54.19 (49.5)	55.42 (57.2)
Cantar/tocar	5.71 (11.4)	12.63 (21.3)	10.39 (18.8)
Atividades manuais	7.49 (22.5)	10.95 (15.3)	9.83 (17.7)
OA criativas	0	4.52 (12.4)	3.05 (10.4)
TTA intelectuais	4.42 (8.6)*	.29 (1.0)	1.63 (5.2)
Ler/escrever	3.95 (8.2)*	.29 (1.0)	1.48 (4.9)
OA intelectuais	0.47 (1.6)	0	.15 (0.9)
TTA de ecrã	255.05 (209.5)*	156.78 (143.2)	188.65 (171.0)
Ver Programas de TV	45.80 (50.7)	46.51 (54.3)	46.28 (52.4)
“Surfar” na internet	49.02 (71.6)	28.05 (36.3)	34.85 (50.4)
Jogar jogos <i>online</i>	51.67 (62.6)**	8.68 (30.2)	22.62 (47.1)
Jogar jogos <i>offline</i>	35.88 (49.5)**	1.42 (4.0)	12.60 (32.0)
Estar nas redes sociais	49.68 (54.9)	53.75 (63.0)	52.43 (59.8)
Estar ao telefone	23.02 (29.6)	18.37 (28.3)	19.88 (28.4)
TTA sem ecrã	17.28 (34.1)	11.68 (17.1)	13.50 (23.6)
Jogar jogos sem ecrã	7.95 (18.3)	4.85 (13.0)	5.85 (14.8)
<i>Hobbies</i> sem ecrã	9.33 (22.2)	6.83 (11.5)	7.64 (15.5)
TTOA. de lazer	106.05 (132.6)	127.03 (74.8)	120.23 (95.9)
Assistir a espetáculos	3.39 (8.0)	1.07 (5.1)	1.82 (6.2)
Ir às compras	6.87 (14.1)	4.61 (9.3)	5.34 (10.9)
Sair com amigos	90.62 (123.6)	115.31 (72.4)	107.30 (91.1)
OA de lazer	5.17 (12.2)	6.04 (12.0)	5.76 (11.9)

Nota. * $p < .05$. e ** $p < .01$ teste Mann-Whitney.

TTA – Tempo total em atividades; OA – Outras atividades; TTOA – Tempo total em outras atividades

Como se pode ver na tabela 1, verificaram-se diferenças significativas nas variáveis: *Tempo total em atividades intelectuais*, *Ler e Escrever*, *Tempo total em atividades de ecrã*, *Jogar jogos online* e *Jogar jogos offline* onde os rapazes apresentaram um tempo diário de lazer nestas atividades muito superior às raparigas ($p=.043$; $p=.043$; $p=.041$; $p=.002$; e $p\leq.01$; respetivamente), especialmente nas variáveis *Jogar jogos online* e *Jogar jogos offline*.

As raparigas admitiram passar a maior parte do seu tempo de lazer em algumas atividades físicas não especificadas, em atividades com recurso a ecrãs como estar nas redes sociais ou ver programas de televisão, assim como a ouvir música ou a sair com os amigos. Pelo contrário, revelaram passar menos tempo de lazer em atividades criativas não especificadas, em atividades intelectuais como ler ou escrever, a jogar jogos *offline*, a assistir a espetáculos ou a ir às compras.

Já os rapazes, revelaram que assim como as raparigas, dispenderam muito do seu tempo de lazer em atividades com recurso a ecrãs como jogar jogos *online*, estar nas redes sociais ou “surfar” na internet, a ouvir música e sair com amigos. Pelo contrário, admitiram não passar muito tempo a cantar ou a tocar algum instrumento, em atividades intelectuais como ler ou escrever e não especificadas, a assistir a espetáculos ou em outras atividades de lazer não especificadas.

É também notado que nas variáveis *Outras atividades criativas*, somente as raparigas dispenderam algum do seu tempo de lazer a realizar atividades relacionadas com essas categorias, sendo a média dos rapazes para as mesmas igual a zero. Pelo contrário, na variável *Outras atividades intelectuais*, somente os rapazes decidiram passar algum tempo livre a realizar atividades relacionadas com a mesma categoria.

Por observação das médias da tabela é possível perceber que as atividades mais realizadas pela amostra total foram tarefas com recurso a ecrãs, além das saídas com os amigos. Já as atividades menos realizadas pelos jovens estão relacionadas com a categoria de atividades mais intelectuais, como por exemplo ler ou escrever. Também não demonstraram utilizar muito do seu tempo de lazer em outras atividades criativas não especificadas e em jogos ou *hobbies* sem ecrãs. Além disso, não passaram muito tempo a assistir a espetáculos ou a ir às compras, tarefas pertencentes à última categoria (*Tempo total em outras atividades de lazer*).

Na tabela 2 são apresentadas as correlações entre as diferentes atividades de lazer e a imagem corporal, controlando para a variável idade.

Tabela 2. Correlações parciais (controlando para a idade dos participantes) entre as diferentes atividades de lazer e a imagem corporal.

n=37				
Tipos de atividades (min)	Questionário Preocupação Aparência	Escala Silhueta Collins: Figura Real	Escala Silhueta Collins: Figura Ideal	Escala Silhueta Collins: diferença ideal – real
TTA desportivas	-.296	-.208	-.095	.215
TTA criativas	.057	.272	-.165	-.411*
TTA intelectuais	-.107	-.206	.236	.348*
TTA de ecrã	.144	.082	.072	-.068
TTA sem ecrã	.162	.134	.190	-.019
TTOA de lazer	.229	.381	-.019	-.445**

Nota. * $p < .05$. e ** $p < .01$ teste Ró de Spearman.

TTA – Tempo total em atividades; TTOA – Tempo total em outras atividades

Ao observar a tabela 2 verificaram-se três associações significativas entre as atividades de lazer e a imagem corporal dos adolescentes. Menos atividades criativas correlacionou-se com maior insatisfação com a silhueta corporal, e o mesmo aconteceu para as outras atividades de lazer não específicas. No caso das atividades intelectuais, mais tempo neste tipo de atividades correlacionou-se com maior insatisfação com a imagem corporal.

Na tabela 3 apresentam-se as correlações entre as diferentes atividades de lazer e os sintomas de depressão, controlando para a variável idade.

Tabela 3. Correlações parciais (controlando para a idade dos participantes) entre as diferentes atividades de lazer e os sintomas de depressão.

n=37					
Tipos de atividades (min)	IDI – Humor Disfórico	IDI – Problemas nos Relacionamentos Interpessoais	IDI - Ineficácia	IDI- Anedonia	IDI – Baixa Autoestima
TTA desportivas	-.549**	-.365*	-.479**	-.515**	-.472**
TTA criativas	-.150	-.168	-.053	-.238	-.163
TTA intelectuais	.141	.144	.119	.065	.024
TTA de ecrã	-.177	-.302	-.056	-.226	-.206
TTA sem ecrã	.240	.388*	.093	.067	.205
TTOA de lazer	-.096	-.057	-.013	-.086	-.035

Nota. * $p < .05$. e ** $p < .01$ teste Ró de Spearman.

TTA – Tempo total em atividades; TTOA – Tempo total em outras atividades; IDI – Inventário de Depressão Infantil.

Ao observar a tabela 3 verificaram-se seis associações significativas entre as atividades de lazer e os sintomas depressivos dos adolescentes. Mais tempo em atividades desportivas foi associado a menos humor negativo, menor ineficácia, Autoestima baixa autoestima e problemas interpessoais. Já muito tempo dispendido em atividades sem ecrã, foram associados a maiores problemas no relacionamento entre os adolescentes participantes.

Na tabela 4 apresentam-se as correlações entre as diferentes atividades de lazer e os sintomas de ansiedade, controlando para a variável idade.

Tabela 4. Correlações parciais (controlando para a idade dos participantes) entre as diferentes atividades

n=37			
Tipos de atividades (min)	EAS -Medo de Avaliação Negativa	EAS -Desconforto e Evitamento Social em Situações Novas	EAS – Desconforto e Evitamento Social no Geral
TTA desportivas	-.246	.089	.142
TTA criativas	-.099	-.101	-.095
TTA intelectuais	-.014	.007	.040
TTA de ecrã	.020	.028	.031
TTA sem ecrã	.175	-.105	.036
TTOA de lazer	-.003	-.279	-.134

de lazer e os sintomas de ansiedade. .

TTA – Tempo total em atividades; TTOA – Tempo total em outras atividades; EAS – Escala de Ansiedade Social.

No cálculo das correlações entre as atividades de lazer e os sintomas de ansiedade, não foi encontrada nenhuma associação significativa.

Na tabela 5 apresentam-se as correlações entre as diferentes atividades de lazer e a preocupação/ruminação, controlando para a variável idade.

Tabela 5. Correlações parciais (controlando para a idade dos participantes) entre as diferentes atividades de lazer e a preocupação/ruminação.

n=37	
Tipos de atividades (min)	Questionário de Preocupação/Ruminação
TTA desportivas	-.177
TTA criativas	-.061
TTA intelectuais	.004
TTA de ecrã	-.123
TTA sem ecrã	.096
TTOA de lazer	-.097

Nota. * $p < .05$. e ** $p < .01$ teste Ró de Spearman.

TTA – Tempo total em atividades; OA – Outras atividades; TTOA – Tempo total em outras atividades

No cálculo das correlações entre as atividades de lazer e a preocupação/ruminação, não foi encontrada nenhuma associação significativa.

Na tabela 6 apresentam-se as correlações entre as diferentes atividades de lazer e o *bullying*, nas suas quatro dimensões (*bully*, vítima, defensor da vítima e espetador passivo), controlando para a variável idade.

Tabela 6. Correlações parciais (controlando para a idade dos participantes) entre as diferentes atividades de lazer e o *bullying*.

Tipos de atividades (min)	n=37			
	EARCEB <i>Bully</i>	EARCEB Vítima	EARCEB Defensor da Vítima	EARCEB Espetador Passivo
TTA desportivas	-.105	-.306	.363*	-.311
TTA criativas	-.510**	.024	.087	-.174
TTA intelectuais	.156	.120	-.217	-.106
TTA de ecrã	.091	-.136	-.085	-.213
TTA sem ecrã	.124	.413*	-.060	.084
TTOA de lazer	-.219	-.103	-.017	.126

Nota. * $p < .05$. e ** $p < .01$ teste Ró de Spearman.

TTA – Tempo total em atividades; TTOA – Tempo total em outras atividades; EARCEB – Escala de auto-relato de comportamentos durante episódios de *bullying*.

No cálculo das correlações entre as atividades de lazer e as quatro dimensões da EARCEB foram encontradas três associações significativas. Primeiramente, verifica-se que tempos elevados em atividades criativas foram associados a menos comportamentos de agressão. Por sua vez, mais tempo passado em atividades de lazer sem ecrãs foram associados a maior prevalência de acontecimentos de *bullying* como vítima, verificando-se ainda que maior prática de atividades físicas se associou a um maior número de momentos em que os jovens defenderam os colegas de possíveis maus-tratos.

Na tabela 7 apresentam-se as correlações entre as diferentes atividades de lazer e o *cyberbullying*, nas suas duas dimensões (*bully* e vítima), controlando para a variável idade.

Tabela 7. Correlações parciais (controlando para a idade dos participantes) entre as diferentes atividades de lazer e o *cyberbullying*.

n=37		
Tipos de atividades (min)	ECCF <i>Bully</i>	ECCF Vítima
TTA desportivas	.141	-.217
TTA criativas	-.128	.153
TTA intelectuais	-.076	.022
TTA de ecrã	.333*	.035
TTA sem ecrã	.054	.153
TTOA de lazer	-.069	-.130

Nota. * $p < .05$.

TTA – Tempo total em atividades; TTOA – Tempo total em outras atividades; ECCF - Escalas de *Cyberbullying-Cybervitimização* de Florence

No cálculo das correlações entre as atividades de lazer e as duas dimensões das Escalas de *Cyberbullying-Cybervitimização* de Florence, foi encontrada uma associação significativa. Na tabela 7 verifica-se que tempos elevados em atividades de ecrã se associaram a um maior número de acontecimento de *cyberbullying* no papel de agressor.

De seguida é apresentada a segunda parte dos resultados, sem o Questionário de Lazer. A partir deste ponto os dados são relativos a todos os participantes (66 adolescentes) do estudo, como apontado nas tabelas.

Primeiramente, são apresentados os resultados relativos ao IMC e à imagem corporal dos jovens e depois disso são apresentadas as correlações entre os questionários de sintomas internalizados e bullying com a imagem corporal.

A tabela 8 inclui o número de participantes separados por género, associados à classificação do seu IMC, de acordo com a idade.

Tabela 8. Classificação do IMC dos participantes por género.

Género Feminino n = 40			
Idade	Peso Normal	Excesso de Peso	Obesidade
12	0	0	0
13	11	1	0
14	20	2	1
15	3	1	1
16	0	0	0
Género Masculino n = 26			
Idade	Peso Normal	Excesso de peso	Obesidade
12	3	0	0
13	6	0	0
14	12	0	0
15	4	0	0
16	0	0	1

Os resultados da tabela 8 demonstram que a maioria das raparigas (85%) tem um peso normal, sendo que, pelo contrário, quatro jovens (10%) apresentam excesso de peso e outras duas (5%) demonstram ser obesas. Já, relativamente ao género masculino, 25 rapazes (96.2%) apresentam peso normal e somente um dos rapazes (3.8%) está fora dos valores normais de IMC para a sua idade, sendo considerado obeso.

Os valores de corte de excesso de peso e de obesidade para crianças e adolescentes, de acordo com a sua idade e o valor do seu IMC foram retirados de um estudo realizado por Cole, Bellizzi, Flegal e Dietz (2000), cujo objetivo foi desenvolver uma definição internacional para o excesso de peso e a obesidade nas crianças e nos adolescentes, tendo em conta a sua idade e o seu género.

A tabela 9 inclui as estatísticas descritivas da imagem corporal.

Tabela 9. Estatísticas descritivas da imagem corporal. Os resultados são apresentados como média (DP).

Questionários Imagem Corporal	Rapazes (n=26)	Raparigas (n=40)	Total (n=66)
Questionário de Preocupação com a Aparência	2.22 (0.4)	2.43 (0.6)	2.35 (0.6)
Escala Silhuetas Collins: Figura real	3.15 (1.3)	3.25 (1.1)	3.21 (1.2)
Escala Silhuetas Collins: Figura ideal	3.38 (0.6)	2.98 (0.6)	3.14 (0.6)*
Escala de Silhuetas de Collins: Diferença ideal-real	0.23 (1.2)	-0.27 (0.9)	-0.08 (1.1)

Nota. * $p < .05$

Ao realizar as estatísticas descritivas da imagem corporal, foi também executado o teste não paramétrico *Mann-Whitney* para verificar se existiam diferenças significativas nos resultados dos dois géneros. Observou-se então uma diferença significativa relativa à figura ideal da Escala de Silhueta de Collins, que indica que as raparigas no geral escolheram silhuetas ideais mais magras que os rapazes.

É também possível perceber que tanto os rapazes como as raparigas não atingiram uma pontuação elevada no Questionário de Preocupação com a Aparência (cada questão foi avaliada de 1 a 5, em que um é “*Discordo Totalmente*” e 5 é “*Concordo Totalmente*”), já que a média das respostas às questões se situou no valor 2, que corresponde a “*Discordo*”, o que pode revelar que a amostra no geral, não possui muitas preocupações com a sua aparência (neste questionário, quanto mais se concorda com as questões, mais preocupação com a aparência é revelada).

Quanto à figura real da Escala de Silhuetas de Collins, que inclui sete silhuetas corporais (da mais magra à mais gorda), a média da escolha dos dois géneros recaiu sobre a silhueta 3, uma figura que se pode considerar ainda um pouco magra.

Finalmente, relativamente à variável da diferença da silhueta ideal com a real da Escala de Silhueta de Collins, verificou-se que a média tanto dos rapazes como das raparigas não chegou a alcançar uma silhueta de diferença entre o corpo que têm e o que desejam ter, podendo predizer que não existe grande insatisfação corporal, na amostra em estudo. Por outro lado, e a partir dos resultados da tabela, é possível perceber que os poucos rapazes que não se sentem satisfeitos com o seu corpo, escolheram silhuetas ideais maiores e pelo contrário, as raparigas escolheram silhuetas ideais menores.

Na tabela 10, apresentam-se as correlações parciais entre os dois questionários da imagem corporal, após se controlar estatisticamente para a idade dos participantes. Pode observar-se que não foi encontrada nenhuma associação significativa.

Tabela 10. Correlações parciais (controlando para a idade dos participantes) entre as três medidas quantitativas da Escala de Silhuetas de Collins com o Questionário de Preocupação com a Aparência.

n=66	
Escala de Silhuetas de Collins	Questionário de Preocupação com a Aparência
Figura real	.156
Figura ideal	.062
Diferença (ideal – real)	-.211

A tabela 11 apresenta as correlações parciais entre os sintomas internalizados e o bullying com a imagem corporal, controlando para a variável idade.

Tabela 11. Correlações parciais (controlando para a idade dos participantes) entre as variáveis dos sintomas internalizados e bullying e a imagem corporal.

n=66				
Sintomas Internalizados e Bullying	QPA	ESC: Figura Real	ESC: Figura Ideal	ESC: diferença ideal - real
IDI – Humor Disfórico	.107	-.190	-.345**	.045
IDI – Problemas Interpessoais	.091	-.167	-.269*	.025
IDI – Ineficácia	.097	-.180	-.238	.057
IDI – Anedonia	.090	-.261*	-.206	.169
IDI – Baixa Autoestima	.184	-.195	-.346**	.017
QPR	.303*	-.057	-.063	.037
EAS – Medo de avaliação negativa	.529**	.107	-.159	-.231
EAS – Desconforto e Evitamento Social em situações novas	.134	-.038	.031	.044
EAS – Desconforto e Evitamento Social no geral	.158	-.117	.011	.116
EARCEB – <i>bully</i>	.040	-.100	.197	.207
EARCEB – vítima	.430**	.009	.014	-.015
EARCEB – defensor da vítima	-.173	.041	.137	.088
EARCEB – espetador passivo	.304*	.007	-.167	-.108
ECCF - <i>bully</i>	.124	-.098	.034	.100
ECCF - vítima	.273*	-.016	.034	.008

Nota. * $p < .05$; ** $p < .01$

IDI – Inventário de Depressão Infantil; QPR – Questionário de Preocupação/Ruminação; EAS – Escala de Ansiedade Social; EARCEB – Escala de Auto-relato de Comportamentos Durante Episódios de *Bullying*; ECCF – Escalas de *Cyberbullying-Cybertimização* de Florence; QPA – Questionário de Preocupação com a Aparência; ESC - Escala de Silhuetas de Collins;

No cálculo das correlações entre os sintomas internalizados e o bullying e a imagem corporal foram encontradas nove associações significativas. Na tabela 11 verifica-se que maiores níveis de preocupação/ruminação foram associados a uma maior preocupação com a aparência. Também um maior medo de avaliação negativa e jovens vítimas de *bullying* foram associados a uma maior preocupação com a aparência. Já participantes com comportamentos passivos em relação ao *bullying* e participantes vítimas de *cyberbullying* também revelaram preocupar-se muito com a sua aparência. Valores altos de anedonia foram associados com a percepção de um corpo real mais magro. Finalmente a existência de um maior humor disfórico, de uma maior baixa autoestima e de mais problemas interpessoais foi associada com a idealização de um corpo mais magro.

5. Discussão

O presente trabalho teve como principal objetivo examinar as associações entre os diferentes tipos de atividades de lazer, os sintomas internalizados, a imagem corporal e ainda comportamentos de *bullying* e *cyberbullying* de adolescentes portugueses.

As atividades de ecrã são as atividades lazer a que os adolescentes portugueses dedicam mais tempo. Por sua vez, as atividades intelectuais são aquelas a que os adolescentes dedicam menos tempo. No geral, rapazes e raparigas dedicam tempos semelhantes aos diferentes tipos de atividades de lazer, à exceção das atividades de ecrã e das atividades intelectuais, a que os rapazes dedicam mais tempo do que as raparigas.

A preferência pelas atividades de ecrã revelada no presente estudo está em consonância com um estudo mais antigo realizado com adolescentes portugueses (n=594) entre os 12 e os 20 anos (Esculcas & Mota, 2005). Estes resultados sugerem assim que, atualmente, os jovens passam a maior parte dos seus tempos livres em atividades não estruturadas, o que vai de encontro aos estudos anteriormente apontados (Mahoney & Stattin, 2000; Bartko & Eccles, 2003; Garton, Harvey & Price, 2004). Não obstante, ao contrário do estudo de Esculcas e Mota (2005) que revelou percentagens elevadas de tempo dispendidas em atividades de leitura, compras e visionamentos de espetáculos, o presente estudo mostrou que estas são as atividades a que os adolescentes portugueses dedicam menos tempo. Esta discrepância poderá dever-se à diferença temporal entre os dois estudos, na medida em que nos últimos 13 anos tem-se assistido a mudanças significativas na sociedade em termos da acessibilidade e do uso individual de aparelhos eletrónicos, bem como da independência e mobilidade (Lopes, Cordovil, Neto, 2015) que podem ser os responsáveis pela mudança dos tempos dispendidos em atividades de lazer. Também Arnett (2002) refere que as atividades praticadas hoje em dia pelos adolescentes, diferem muito das praticadas por gerações anteriores. Além disso, também deve ser considerada a influência que o desenho do Questionário de Lazer pode ter tido relativamente à dimensão das atividades intelectuais. Apesar de o questionário ter sido pensado e discutido entre vários peritos e ainda ter sido realizado um estudo piloto com adolescentes holandeses, esta dimensão pode não ter considerado todas as atividades intelectuais realizadas pelos adolescentes, nomeadamente a frequência em centros de estudo ou a realização dos trabalhos de casa, por exemplo, por não haver ainda consenso relativamente à consideração destas atividades como

atividades de lazer.

Já as atividades criativas relacionaram-se a menos comportamentos de *bullying*, o que pode traduzir uma melhor regulação da agressividade, na medida em que quanto mais tempo os adolescentes passaram neste tipo de atividades, menos reportaram comportamentos de *bullying*. De facto, a criatividade tem sido associada à regulação emocional (Averill, 2002; Reis et al., 2014). Segundo Castro (2007), as atividades criativas como a música, têm a vantagem de promover a socialização, aumentando a habilidade de iniciar um contato social e assim promover a integração na sociedade. Promove também o cooperativismo, o saber lidar com críticas, a formulação de perguntas e mudanças de comportamento. Sabe-se ainda que a música é utilizada frequentemente como ferramenta de promoção da inclusão social de jovens em situações de risco como a delinquência, a prostituição, o abuso de drogas, a evasão escolar ou a falta de regulação emocional, sendo estas também algumas características que definem o *bully*, como apontado anteriormente no Enquadramento Teórico da presente dissertação. Várias investigações (Acer, 1987; Jenlink, 1993) com adolescentes de risco concluíram que a participação em atividades musicais, como programas de verão ou aulas de música, resultou em melhorias ao nível da regulação da agressividade, nomeadamente em termos de auto-disciplina e cooperativismo, que se traduziu na criação de vínculos sociais.

As atividades criativas relacionaram-se também com a imagem corporal, já que os resultados indicaram que quanto mais tempo os jovens passam em atividades criativas, maior é a sua satisfação com o corpo. Que seja do nosso conhecimento, este é o primeiro estudo que procurou examinar as associações entre as diferentes atividades de lazer e a imagem corporal, o que impede a interpretação destes resultados relativamente a outros estudos semelhantes. No entanto, as atividades criativas têm sido destacadas como benéficas para o bem-estar e a auto-estima dos adolescentes (Castro, 2007). Por exemplo, alguns estudos demonstram que a participação em atividades criativas resultam numa melhoria da auto-estima (Costa-Giomi, 2004; Bréscia, 2003). Por sua vez, segundo Becker (1999) a auto-estima e a imagem corporal estão intimamente relacionadas, no sentido em que uma imagem corporal negativa poderá determinar a existência de uma baixa autoestima. É ainda importante considerar a importância da expressividade na corporeidade, já que a mesma, aliada à criatividade promove as probabilidades de conhecimento do contexto e posteriormente o

aparecimento de novas percepções corporais à medida que o indivíduo interage com o mundo (Sousa-Filho, 2008).

O presente estudo revelou também que quanto mais tempo é dedicado à prática de atividades desportivas, menor é a frequência de sintomas de depressão, nomeadamente de humor disfórico, problemas interpessoais, ineficácia, anedonia e baixa autoestima. Vários estudos (e.g., Hassmén, Koivula & Uutela, 2000; Lawlor & Hopker, 2001) têm revelado que a prática desportiva reduz significativamente os níveis dos sintomas depressivos, adiantando que indivíduos que praticam desporto estão menos propensos a experienciar depressão, do que indivíduos que não o façam. Como o presente estudo evidencia, a relação entre a prática de atividades desportivas e a saúde mental verifica-se logo na adolescência, tal como Aranha e Teixeira (2007) demonstraram quando examinaram a prática de atividades desportivas de adolescentes portugueses com idades compreendidas entre os 13 e os 17 anos. Por outro lado, o presente estudo também revelou que quanto mais tempo os adolescentes passaram a praticar atividades desportivas, maior foi o número de momentos em que os jovens defenderam os colegas de possíveis maus-tratos. Segundo Barbosa (2001), a atividade física estimula a socialização, a autoestima e favorece a vida social. Outros autores (Biddle & Nigg, 2000; Leith, 1994; Zarret et al., 2009) demonstraram que a prática de desporto favorece o estabelecimento de amizades e as relações afetivas. Esta socialização positiva e a formação de relações de amizade, pode conduzir a uma maior empatia, fazendo com que os jovens ajam em defesa dos colegas vítimas de *bullying*. É importante notar que são raros os estudos que focam o *bullying* na perspetiva dos defensores das vítimas.

Quanto mais tempo os adolescentes passaram em atividades sem ecrã, mais reportaram uma maior intensidade de problemas interpessoais. A realização de *hobbies* sem recurso a monitores apresentam variadas vantagens para quem os pratica. Vários estudos realizados concluíram que atividades/*hobbies* ao ar livre (que podem ser uma alternativa a atividades de ecrã) podem promover a atenção, a restauração emocional, as interações familiares, a calma e o humor, e pelo contrário diminuir a raiva de um indivíduo (Taylor, Wiley, Kuo & Sullivan, 1998; Hartig, Evans, Jamner, Davis & Garling, 2003; Weber & Heuberger, 2008). Assim, ao contrário do que foi evidenciado no presente estudo, seria expectável que os jovens que passam muito tempo em atividades sem ecrã demonstrassem menos problemas interpessoais.

Para além disto, as atividades sem ecrã, também se relacionaram com uma maior vitimização (em acontecimentos de *bullying*). Uma das hipóteses que pode justificar este resultado tem por base o *status* social do indivíduo, que, segundo Marshall (1967), pode ser definido pelos comportamentos e valores convencionais correntes na sociedade a que o indivíduo pertence, sendo particularmente importante durante a adolescência. O *status* social da vítima pode ser uma das razões para que a mesma seja agredida (McNeely & Blanchard, 2002). Como evidenciado neste estudo e noutros (Bartko & Eccles, 2003; Garton, Harvey & Price, 2004), as atividades com recurso a ecrãs são consideradas a preferência dos jovens, ou seja, este tipo de lazer é já um comportamento convencional na vida dos adolescentes da sociedade atual. Desta forma, e embora não existam estudos que associem estes fatores, jovens que passam grandes períodos de tempo em atividades sem ecrã, poderão não se enquadrar no *status* social dos pares que o rodeiam, e assim incorrer no risco de marcar presença em mais acontecimentos de *bullying*, no papel de vítima.

Ao nível da associação entre o tempo dedicado em atividades com recurso a ecrãs e um maior número de acontecimentos de *cyberbullying* no papel de agressor, o presente estudo vai de encontro a outros estudos recentes. Por exemplo, Park, Na e Kim (2014) mostraram que os adolescentes que utilizam a internet frequentemente, têm maiores probabilidades de se envolverem em casos de *cyberbullying* e Kelishadi e colaboradores (2015) revelaram que passar mais de duas horas por dia a ver televisão ou a utilizar o computador por prazer está associado a comportamentos agressivos e violentos por parte dos adolescentes. Por outro lado, apesar de o presente estudo não ter permitido qualificar o conteúdo das atividades de ecrã, é possível que as atividades de ecrã aumentem a exposição a cenários de violência. Lee e Kim (2004) mostraram que a exposição a cenas de violência em ecrãs está associada a comportamentos de *bullying*, o que poderá ser explicado pelo facto de que as inibições agressivas possuídas naturalmente pelos jovens, podem ser enfraquecidas pela exposição repetida a cenários de violência, fazendo com que estes se tornem mais violentos. Outros estudos revelaram que a visualização de programas agressivos e a prática de jogos agressivos *online* pode aumentar o risco de um jovem se tornar violento, já que a partir dessas mesmas atividades, o seu senso de sensibilidade e sociabilidade, pode diminuir (Christakis & Zimmerman, 2007; Shaffer, 2000).

Passando para a segunda parte dos resultados da presente dissertação, a maioria

dos participantes (89.4%) possui um IMC dentro do peso normal para a idade. Não obstante, rapazes e raparigas demonstraram insatisfação com o corpo, sendo que as raparigas demonstraram uma maior insatisfação do que os rapazes. É de notar que, à semelhança de outros estudos (e.g., Fortes, Amaral, Almeida & Ferreira, 2013), mesmo identificando o corpo real como magro, as raparigas manifestaram desejo por um corpo ainda mais magro, ainda que apresentassem corpos eutróficos (Helfert, & Warschburger, 2011). Também à semelhança de outros estudos (e.g., Corson & Anderson, 2002; Francisco, Narciso & Alarcão, 2012), os rapazes manifestaram que desejam ser mais musculados. Estes resultados podem ser compreendidos à luz das variadas mudanças corporais que ocorrem durante a adolescência, mas também das pressões sociais e dos média, que hoje em dia, promovem a busca pelo corpo perfeito (Fernandez & Pritchard, 2012; Alves, Santana, Pinto & Assis, 2012).

O presente estudo revelou que elevados níveis de preocupação com a aparência se relacionaram com uma maior preocupação/ruminação e a um maior medo de avaliação negativa. Chrispino e Deslandes (2001), procuraram perceber como é que a satisfação corporal poderia influenciar os níveis de ansiedade de jovens com idades compreendidas entre os 14 e os 18 anos, concluindo que a satisfação corporal pode estar relacionada com o nível de ansiedade presente no indivíduo. Sabendo que o medo de avaliação negativa se caracteriza como sendo umas das dimensões da escala de ansiedade utilizada neste estudo, a preocupação com a aparência (associada a uma imagem corporal negativa) poderá despoletar sintomas ou sinais que indiquem a presença ou uma relação com este tipo de perturbação.

Maior preocupação com a aparência foi também relacionada a vítimas de *bullying*, jovens passivos em relação a esta realidade e vítimas de *cyberbullying*. Como anteriormente referido, a imagem corporal é composta por duas dimensões: a avaliação do self e a orientação da aparência. Quando estas dimensões causam insatisfação e preocupação sobre a aparência, associam-se a uma imagem corporal negativa (Rodríguez-Testal, 2013; Pruzinsky, 2004; Smolak & Cash, 2011). Segundo Modecki e colaboradores (2014), os estudiosos há muito que têm reconhecido a importância da prevenção do *bullying* em questões de saúde pública. Tendo a satisfação corporal um papel indispensável na saúde mental e no bem-estar de crianças e adolescentes (Van den Berg, 2010), pode desta forma ficar comprometida. Ou seja, as agressões poderão ter consequências negativas na imagem corporal dos jovens, já que a satisfação corporal é

diminuta, e assim maiores níveis de preocupação com a aparência. Num estudo realizado por Rech, Halpern, Tedesco & Santos (2013), os resultados demonstraram concordância com os da presente dissertação, já que os adolescentes insatisfeitos com a sua imagem corporal mostraram ter o triplo de probabilidades em serem vítimas de agressões. Por outro lado, jovens passivos em relação ao *bullying*, costumam ter estruturas psicológicas fracas (Silva, 2010; Borges, 2015), indiciando assim uma menor autoestima e conseqüentemente um comprometimento ao nível do autoconceito e da aceitação do corpo, criando problemas ao nível da imagem e satisfação corporal (Sisto & Martinelli, 2004).

Por fim, o presente estudo revela a prevalência de humor disfórico, de baixa autoestima e de maiores problemas interpessoais (sintomas de depressão) em jovens que querem ser mais magros. Segundo Costa e Ludermir (2005), e Schilder (1977), as perturbações mentais como a depressão, podem incluir sinais e sintomas de manifestações somáticas, neste caso ao nível da imagem corporal. Em concordância com os resultados presentes e com estas relações, Marques, Legal e Höfelmann (2012) mostraram, num estudo com jovens adolescentes, que é possível que a insatisfação corporal esteja associada a maiores probabilidades da existência de perturbações mentais.

6. Limitações e Direções Futuras

Existem poucos estudos de adolescentes portugueses que se foquem nos seus tempos de lazer e nas possíveis repercussões que os mesmos possam ter ao nível de sintomas internalizados e da imagem corporal, sendo então esta investigação uma mais-valia, já que oferece pistas de como certos tipos de comportamentos de lazer podem prejudicar ou beneficiar a saúde mental dos jovens atuais.

Ainda assim, a presente investigação apresenta algumas limitações. Primeiramente, o tamanho da amostra foi condicionado pela complexidade e demora dos procedimentos exigidos pelo Ministério da Educação para dar permissão à realização do estudo em escolas públicas. Assim, o reduzido número de participantes, sobretudo no que diz respeito ao estudo da associação entre as atividades de lazer e os níveis de depressão, ansiedade, preocupação/ruminação, comportamentos de *bullying* e *cyberbullying* e imagem corporal dificulta a interpretação dos resultados e a posterior comparação com outros estudos.

Além disto, o Questionário de Lazer revelou-se um dos maiores obstáculos, já que por ser muito extenso, os jovens participantes demonstraram exaustão e pouca motivação para o preencher durante sete dias, acabando somente por aproximadamente metade da amostra ter cumprido os critérios de preenchimento do mesmo. Também o facto de os jovens terem preenchido este instrumento em casa, sozinhos e sem qualquer tipo de supervisão poderá ter contribuído para possíveis esquecimentos ou desmotivação.

Futuramente seria interessante a realização de novos estudos neste âmbito, com um maior número de participantes, com especial cuidado na escolha dos instrumentos necessários para a coleta dos dados e na forma de preenchimento dos mesmos.

7. Conclusões

A presente dissertação apresenta algumas conclusões significativas para o estudo do período da adolescência.

Os resultados indicam que os jovens participantes no estudo passam a maior parte do seu tempo livre em atividades de lazer não estruturadas, como atividades com recurso a ecrãs e outras atividades específicas como ouvir música ou sair com os amigos. Pelo contrário, os adolescentes não passam muito tempo em atividades intelectuais ou em atividades criativas.

Os resultados também sugerem que mais tempos em atividades criativas estão relacionados com uma maior satisfação corporal. Este tipo de atividades relaciona-se também com menos comportamentos de agressão ao nível do *bullying*. Pelo contrário, a passagem de elevados tempos de lazer em atividades intelectuais, foi associada a uma maior insatisfação corporal.

A prática de atividades desportivas, relaciona-se com uma menor sintomatologia depressiva e com um maior número de comportamentos de defesa dos colegas de possíveis maus tratos.

Por sua vez, tempos elevados em atividades sem ecrã, relacionam-se com maior frequência de problemas interpessoais. Pelo contrário, atividades de ecrã relacionam-se com um maior número de acontecimentos de *cyberbullying* no papel de agressor.

Conclui-se, ainda, que de um modo geral as raparigas participantes desta investigação desejam ser mais magras (mesmo tendo escolhido silhuetas reais também magras), mas que os rapazes, pelo contrário, tendem a desejar ser mais musculados/fortes do que realmente são. Também elevados níveis de preocupação com a aparência relacionaram-se com maior preocupação/ruminação, maior medo de avaliação negativa e a mais situações de *bullying* e *cyberbullying* no papel de vítima e no papel de jovens passivos relativamente às agressões. Por último, os resultados sugerem que maiores níveis de anedonia estão associados a uma perceção de corpo mais magro e que mais humor disfórico, mais baixa autoestima e maiores problemas interpessoais estão associados com o desejo dos jovens serem mais magros.

Referências

- Acer, C. (1987). *Crime, curriculum and the performing arts: A challenge for inner city schools to consider integrated language, music, drama and dance experiences as compensatory curriculum for at-risk urban minorities in elementary school*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Nova Iorque
- Arnett, J. (2002). The psychology of globalization. *American Psychologist*, 57, 774-783
- Alva, A., & Los Reys, R. (1999). Psychosocial stress , internalized symptoms, and the academic achievement of hispanic adolescents. *Journal of Adolescence Research*, 14(3), 343–358. doi: 10.1177/0743558499143004
- Alves, T., Santana, M., Silva, R., Pinto, E. and Assis, A. (2012). Fatores associados a sintomas de transtornos alimentares entre escolares da rede pública da cidade do Salvador, Bahia. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 61(2), 55-63
- Aranha, Á. & Teixeira, N. (2007). Relação entre a prática de actividade física e o estado de bem-estar em adolescentes. *Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 32, 27-29
- Averill, J. (2002). Emotional criativity: Toward "spiritualizing the passions". In Synder, C., & Lopez, S. *Oxford Handbook of Positive Psychology*, 172-185. Oxford University Press
- Babiss, L. & Gangwisch, J. (2009). Sports participation as a protective factor against depression and suicidal ideation in adolescents as mediated by self-esteem and social support. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 30(5), 376-384 doi: 10.1097/DBP.0b013e3181b33659
- Barbosa, J. (1991). O adolescente e o esporte. In: M. Maakaroun, R. Souza and A. Cruz, ed., *Tratado de adolescência: um estudo disciplinar*. Rio de Janeiro: Cultura Médica
- Barbosa, M. (2001). *A vinculação aos pais e a imagem corporal de adolescentes e jovens*. Tese de Mestrado. Universidade do Porto
- Barbosa, R. (2008). *Contextos relacionais de desenvolvimento e vivência corporal*. Tese de Doutorado. Universidade do Porto
- Baron, P., & Campbell, T. (1993). Gender differences in the expression of depressive

symptoms in middle adolescents: an extension of early findings. *Adolescence*, 28(112), 903-11

Bartko, W., & Eccles, J. (2003). Adolescent participation in structured and unstructured activities: a person-oriented analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(4), 233–241. doi: 10.1023/A:1023056425648

Batista, M., & Oliveira, S. (2005). Sintomas de ansiedade mais comuns em adolescentes. *Revista de Psicologia Da Vetor Editora*, 6(2), 43–50

Bearman, S., Presnell, K., Martinez, E., & Stice, E. (2006). The skinny on body dissatisfaction : a longitudinal study of adolescent girls and boys. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(2), 229–241. doi: 10.1007/s10964-005-9010-9

Becker, B. (1999). O corpo e sua implicação na área emocional. *Lecturas: Educação Física e deportes*, 4(13)

Biddle, S. and Nigg, C. (2000). Theories of exercise behavior. *International journal of sport and psychology*, 31, 290-304

Bond, L., Carlin, J. B., Thomas, L., Rubin, K., Patton, G., & Patton, G. (2001). Does bullying cause emotional problems? A prospective study of young teenagers. *British Medical Journal*, (4), 323–480

Borges, T. (2015). *Memórias do bullying*. Barueri, SP: Novo Século Editora

Botta, R. (1999). Television images and adolescent girls' body image disturbance. *Journal Of Communication*, 49(2), 22-41. doi: 10.1111/j.1460-2466.1999.tb02791.x

Brent, D. (1993). Depression and suicide in children and adolescents. *Revista Paulina de Pedriatria*, 14(10), 380-8

Bréscia, V. (2003). *Educação musical: bases psicológicas e ação preventiva*. Campinas: Átomo

Byrne, B. (1996). *Academic self-concept: Its structure, measurement, and relation to academic achievement*. New York: John Wiley and Sons

Caccavale, L., Farhat, T., & Iannotti, R. (2012). Social engagement in adolescence moderates the association between weight status and body image. *Body Image*, 9(2),

221–226. doi: 10.1016/j.bodyim.2012.01.001

Caldwell, L. (2008). Adolescent development through leisure: a global perspective. *World Leisure Journal*, 50(1), 3-17. doi: 10.1080/04419057.2008.9674523

Caldwell, L., & Darling, N. (1999). Leisure context , parental control , and resistance to peer pressure as predictors of adolescent partying and substance use: an ecological perspective. *Journal of Leisure Research*, 31(1), 57–77

Carmona, J., Tornero-Quiñones, I., & Sierra-Robles, Á. (2015). Body image avoidance behaviors in adolescence: A multilevel analysis of contextual effects associated with the physical education class. *Psychology of Sport and Exercise*, 16(P3), 70–78. doi: 10.1016/j.psychsport.2014.09.010

Cash, T., & Labarge, A. (1996). Development of the appearance schemas inventory: a new cognitive body-image assessment. *Cognitive Therapy and Research*, 20(1), 37–50. doi: 10.1007/BF02229242

Castro, P. (2007). *Os benefícios psicológicos da aula de música: um estudo científico com adolescentes de 5as. e 6as. séries do ensino público brasileiro*. Tese de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas

Cattarin, J. & Thompson, J. (1994). A three-year longitudinal study of body image and eating disturbance in adolescent females. *Eating Disorders: The Journal of Prevention and Treatment*, 2, 114-125 doi: 10.1080/10640269408249107

Christakis, D. and Zimmerman, F. (2007). Violent television viewing during preschool is associated with antisocial behavior during school age. *Pediatrics*, 120(5), 993-999

Collins, M. E. (1991). Body figure perceptions and preferences among. *International Journal of Eating Disorders*, 10(2), 199–203. doi: 10.1002/1098-108X(199103)10:2<199::AID-EAT2260100209>3.0.CO;2-D

Corseuil M., Pelegrini A., Beck C., & Petroski E. (2009). Prevalência de insatisfação com a imagem corporal e sua associação com a inadequação nutricional em adolescentes. *Rev Educ Fís (UEM)*. 20(1), 25-31

Costa, A. & Ludermir, A. (2005). Transtornos mentais comuns e apoio social: estudo em comunidade rural da Zona da Mata de Pernambuco, Brasil. *Cadernos de Saúde*

Pública, 21(1), pp.73-79. doi: 10.1590/s0102-311x2005000100009

Costa, J. (2001). *Adoles Ser.* (1ª edição). Lisboa: Trilhos Editora

Costa-Giomi, E. (2004). Effects of three years of piano instruction on children's academic achievement, school performance and self-esteem. *Psychology of Music*, 32(2), 139-152. doi: 10.1177/0305735604041491

Diagnostic and statistical manual of mental disorders. (2013) 1, 161. Washington

Direção-Geral de Saúde. *Programa para a Saúde Mental.* (2016)

Eccles, J., Barber, B. (1999). Student council, volunteering, basketball, or marching band: what kind of extracurricular involvement matters? *Journal of Adolescence Research*, 14(1), 10-43

Eisenberg, N. & Strayer, J. (1987). Critical issues in the study of empathy. In Eisenberg & J. Strayer. *Empathy and its development.* 3-13. Cambridge: Cambridge University Press;

Erikson, E. (1968). *Identity: youth and crisis.* New York: W. W. Norton & Company

Esculcas, C., & Mota, J. (2005). Actividade física e práticas de lazer em adolescentes. *Revista Portuguesa De Ciências Do Desporto*, 2005(1), 69-76. doi: 10.5628/rpcd.05.01.69

Eysenck, M. (2004). *Adolescence, Adulthood and old age.* Psychology Press

Fernandez, S. and Pritchard, M. (2012). Relationships between self-esteem, media influence and drive for thinness. *Eating Behaviors*, 13(4), 321-325. doi:10.1016/j.eatbeth.2012.05.004

Fortes, L., Amaral, A., Almeida, S. and Ferreira, M. (2013). Internalização do ideal de magreza e insatisfação com a imagem corporal em meninas adolescentes. *Psico*, 44(3), 434-436

Francisco, R., Narciso, I. and Alarcão, M. (2012). (In)satisfação com a imagem corporal em adolescentes e adultos portugueses: contributo para o processo de validação da Contour Drawing Rating Scale. *RIDEP*, 34(1), 23-25

- Freud, A. (1995). Adolescência. *Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre*, 5(11), 63-85
- Freud, S. (1924). *Perda da realidade na neurose e psicose*. Int. Z. Psychoanal
- Garton, A., Harvey, R., & Price, C. (2004). Influence of perceived family environment on adolescent leisure participation. *Australian Journal of Psychology*, 56(1), 18–24. doi: 10.1080/00049530410001688083
- Gerardi, R., Keane, T., Cahoon, B., & Klauminzer, G. (1994) An in vivo assessment of physiological arousal in posttraumatic stress disorder. *Journal of Abnormal Psychology*, 103, 825-827
- Ginsburg, K. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119(1), 182-191. doi: 10.1542/peds.2006-2697
- Gonçalves, M., & Dias, P. (1999). Avaliação da ansiedade e da depressão em crianças e adolescentes (STAIC-C2, CMAS-R, FSSC-R e CDI): estudo normativo para a população portuguesa. In A. Soares, S. Araújo & S. Caíres, *Avaliação Psicológica: formas e contextos*. 553-564. Braga: APPORT
- Goodman, R., & Scott, S. (2012). *Child and Adolescent Psychiatry* (3ª edição). Oxford: Wiley-Blackwell
- Görzig, A. (2011). Who bullies and who is bullied online?: a study of 9-16 year old internet users in 25 European countries. Londres: EU Kids Online network
- Hartig, T., Evans, G., Jamer, L., Davis, D. & Garling, T. (2003). Tracking restoration in natural and urban field setting. *Journal of Environmental Psychology*, 23, 109-123
- Hassmén, P., Koivula, N. and Uutela, A. (2000). Physical exercise and psychological well-being: a population study in Finland. *Preventive Medicine*, 30(1), 17-25. doi: 10.1006/pmed.1999.0597
- Helfert, S. and Warschburger, P. (2011). A prospective study on the impact of peer and parental pressure on body dissatisfaction in adolescent girls and boys. *Body Image*, 8(2), 101-109. doi: 10.1016/j.bodyim.2011.01.004
- Huebner, A., & Morgan, E. (2009). *Adolescent bullying*. Virginia

- Irby, M., & Tolman, J. (2002). Rethinking leisure time: expanding opportunities for young people and communities. *The Forum for Youth Investment*. Washington, DC
- Jellesma, F., Meerum Terwogt, M., Reijntjes, A., Rieffe, C., & Stegge, H. (2005). De vragenlijst non-productieve denkprocessen voor kinderen (npdk). *Kind En Adolescent*, 26(4), 171–177. doi: 10.1007/BF03060964
- Jenlink, C. (1993). *The relational aspects of a school, a music program, and at-risk student self-esteem: a quantitative study*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Oklahoma
- Juan F. Rodríguez Testal. (2013). *Alteraciones de la imagen corporal*. (E. Síntesis, (1ª Edición), Madrid
- Jurgelis, M. K. (2015). *The association between social leisure activities and internalizing symptoms in adolescence*. Leiden
- Kagan, J., Reznick, J., Snidman, N., Gibbons, J. and Johnson, M. (1988). Childhood derivatives of inhibition and lack of inhibition to the unfamiliar. *Child Development*, 59(6), 1580 doi: 10.2307/1130672
- Kashani, J., Rosenberg, T., & Reid, J. (1989). Developmental perspectives in child and adolescent depressive symptoms in a community sample. *The American Journal of Psychiatry*, 146, 871-5. doi: 10.1176/ajp.146.7.871
- Kelishadi, R., Qorbani, M., Motlagh, M., Heshmat, R., Ardalan, G. & Jari, M. (2015). Relationship between leisure time screen activity and aggressive and violent behaviour in Iranian children and adolescents: the CASPIAN-IV Study. *Paediatrics and International Child Health*, 35(4), 309-310. doi: 10.1080/20469047.2015.1109221
- Kendler, K., Neale, M., Kessler, R., Heath, A. and Eaves, L. (1992). Major depression and generalized anxiety disorder. *Archives of General Psychiatry*, 49(9), p.716. doi: 10.1001/archpsyc.1992.01820090044008
- Kovacs, M. (2003). *Educação para a morte. Temas e Reflexões*. São Paulo: Casa do Psicólogo
- Kovacs, M. (1985). *The children's depression inventory (CDI)*. *Psychopharmacology Bulletin*, 2. doi: 10.3724/SP.J.1041.2015.01004

- La Greca, A. & Stone, W. (1993). Social anxiety scale for children-revised: factor structure and concurrent validity. *Journal of Clinical Child Psychology*, 22(1), 17-27. doi: 10.1207/s15374424jccp2201_2
- La Greca, A., & Lopez, N. (1998). Social anxiety among adolescents: linkages with peer relations and friendships. *Journal Of Abnormal Child Psychology*, 26(2), 83-94. doi: 0091-0627/98/0400-0083
- Larson, R., & Klieber, D. (1993). Daily experience of adolescents. In Tolan, P., & Cohler, B. *Handbook of clinical research and practice with adolescents*. 125–145. New York:Wiley
- Larson, R., & Seepersad, S. (2003). Adolescents' leisure time in the united states: partying, sports, and the american experiment. *New Directions for Child and Adolescent Development*, (99), 53–64
- Larson, W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *The American Psychologist Association*, 55(I), 170–183. doi: 10.1037//0003-066X
- Larson, R., Verma, S., & Dworkin, J. (2003). Adolescence without family disengagement: The daily family lives of Indian middle-class teenagers: Theory, research and applications. In Saraswathi, T. *Cross-cultural perspectives in human development: Theory, research and applications*. 258-286. New Delhi: Sage
- Lawlor, D. (2001). The effectiveness of exercise as an intervention in the management of depression: systematic review and meta-regression analysis of randomised controlled trials. *BMJ*, 322(7289), 763. doi: 10.1136/bmj.322.7289.763
- Lee, E., & Kim, M. (2004). Exposure to media violence and bullying at school: mediating influences of anger and contact with delinquent friends. *Psychological Reports*, 95(2), 659-672. doi: 10.2466/pr0.95.2.659-672
- Leith, L. (1994). *Foundations of Exercise and Mental Health*. (1^a edição). Toronto: Fitness Information Technology
- Lev-Wiesel, R., Nuttman-Shwartz, O., & Sternberg, R. (2006). Peer rejection during adolescence: psychological long-term effects—a brief report. *Journal Of Loss And Trauma*, 11(2), 131-142. doi: 10.1080/15325020500409200

- Lewinsohn, P., Rohde, P., Seeley, J., Klein, D., & Gotlib, I. (2000) Natural course of adolescent major depressive disorder in a community sample: Predictors of Recurrence in Young Adults. *American Journal of Psychiatry*, 157(10), 1584-91. doi: 10.1176/appi.ajp.157.10.1584
- Lopes, F., et. al. (2015). Independência de mobilidade em crianças de meios urbanos distintos. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 18(3), 299-303. doi: 10.1016/j.jsams.2014.04.013
- Mahoney, J. (2000). School extracurricular activity participation as a moderator in the development of antisocial patterns. *Child Development*, 71(2), 502–516. doi: 10.1111/1467-8624.00160
- Mahoney, J., & Cairns, R. (1997). Do extracurricular activities protect against early school dropout? *Developmental Psychology*, 33(2), 241-253. doi: 10.1037/0012-1649.33.2.241
- Mahoney, J., & Stattin, H. (2000). Leisure activities and adolescent antisocial behavior: The role of structure and social context. *Journal of Adolescence*, 23(2), 113–127. doi: 10.1006/jado.2000.0302
- Marks, M. & Gelder, G. (1966). Different Ages of Onset in Varieties of Phobia. *American Journal of Psychiatry*, 123(2), 218-221. doi: 10.1176/ajp.123.2.218
- Marques, F., Legal, E. & Höfelmann, D. (2012). Insatisfação corporal e transtornos mentais comuns em adolescentes. *Revista Paulista de Pediatria*, 30(4), pp.553-561. doi: 10.1590/s0103-05822012000400014
- Marshall, T. (1967). *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar
- McGonigal, J. (2011). *Reality Is broken: why games makes us better and how they can change the world* (1ª edição). New York: The Penguin Press
- McHale, S., Tucker, C., & Crouter, A. (2008). Links between older and younger adolescent siblings' adjustment: The moderating role of shared activities. *International Journal Of Behavioral Development*, 32(2), 152-160. doi: 10.1177/0165025407087214
- McNeely, C., & Blanchard, J. (2002). *A guide to healthy adolescent development - bullying*. Baltimore: Johns Hopkins Bloomberg - School of Public Health

- Mutz, M. and Müller, J. (2016). Mental health benefits of outdoor adventures: Results from two pilot studies. *Journal of Adolescence*, 49, 105-114. doi: 10.1016/j.adolescence.2016.03.009
- Ortega, R., Genta, M., Brighi, A., Elipe, P., Mora-merch, J., Guarini, A., & Tippet, N. (2012). The emotional impact of bullying and cyberbullying on victims: a european cross-national study. *Aggressive Behavior*, (0), 1–14. doi: 10.1002/ab.21440
- Menesini, E., Palladino, B., & Nocentini, A. (2015). Emotions of moral disengagement, class norms, and bullying in adolescence: a multilevel approach, *Merrill-Palmer Quarterly*, 61(1)
- Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G., & Runions, K. C. (2014). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 55, 602-611. doi: 10.1016/j.jadohealth.2014.06.007
- Palacios, J. and Oliva, A. (2004). A adolescência e seu significado evolutivo. In: Salvador, C., et al. *Desenvolvimento Psicológico e Educação* (2ª edição). Penso
- Park, S., Na, E. and Kim, E. (2014). The relationship between online activities, netiquette and cyberbullying. *Children and Youth Services Review*, 42, 74-81. doi: 10.1016/j.childyouth.2014.04.002
- Petroski, E., Pelegrini, A., & Glaner, M. (2012). Motivos e prevalência de insatisfação com a imagem corporal em adolescentes. *Ciência E Saúde Coletiva*, 17(4), 1071–1077. doi: 10.1590/S1413-81232012000400028
- Pozzoli, T., & Gini, G. (2010). Active defending and passive bystanding behavior in bullying: the role of personal characteristics and perceived peer pressure. *Journal Of Abnormal Children Psychology*, 38, 815-827. doi: 0.1007/s10802-010-9399-9
- Prinstein, M., & Aikins, J. (2004). Cognitive moderators of the longitudinal association between peer rejection and adolescent depressive symptoms. *Journal Of Abnormal Child Psychology*, 32(2), 147-158. doi: 10.1023/b:jacp.0000019767.55592.63
- Pruzinsky, T. (2004). Enhancing quality of life in medical populations: A vision for body image assessment and rehabilitation as standards of care. *Body Image*, 1(1), 71–

81. doi: 10.1016/S1740-1445(03)00010-X

Rech, R., Halpern, R., Tedesco A., & Santos, D. (2013). Prevalência e características de vítimas e agressores de bullying. *Jornal de Pediatria*, 89(2). doi: 10.1016/j.jpmed.2013.03.006

Reis, I., Guedes, D., & Bahia, S. (2014). Expressões de criatividade na emoção. *Journal of Child and Adolescent Psychology*, 5(1), 41-56

Reppold, C., & Hutz, C. (2008). Investigação psicodiagnóstica de adolescentes: encaminhamentos, queixas e instrumentos utilizados em clínicas-escolas. *Avaliação Psicológica*, 7(1), 85–91

Rieffe, C., & Veiga, G. (2015). Ecie Leisure Proposal 2015

Rieffe, C., Terwogt, M., Petrides, K., Cowan, R., Miers, A., & Tolland, A. (2007). Psychometric properties of the emotion awareness questionnaire for children. *Personality and Individual Differences*, 43(1), 95–105. doi: 10.1016/j.paid.2006.11.015

Rodríguez-Testal, J. (2013). *Alteraciones de la imagen corporal*. Madrid: Síntesis

Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being, 55(1), 68–78

Sadler, L. (1991). Depression in adolescents. Context, manifestations, and clinical management. *Nursing Clinics of North America*, 26(3), 559-72

Scivoletto, S., Nicastri, S., & Zilberman, M. (1994). Transtorno depressivo na adolescência: diagnóstico e tratamento. *RBM*, 51(9), 1211-28

Shaffer, D. (2000). *Social and Personality Development*. (4ª Edição). Belmont: Wadsworth

Shafii, M., & Shafii, S. (1992). Clinical manifestations and developmental psychopathology of depression. *Clinical Guide to Depression in Children and Adolescents*. Washington: American Psychiatric Press. 3-42

Schilder, P. (1977). *A imagem do corpo*. Buenos Aires: Paidós

- Silbereisen, R., & Eyferth, K. (1986). Development as action in context. In Silbereisen, R., Eyferth K., & Rudinger, G. *Development as action in context: Problem behavior and normal youth development*. 3-16. New York: Springer
- Silva, A. (2010). *Bullying: mentes perigosas nas escolas*. Rio de Janeiro: Objetiva
- Simões, A. (2014). *Avaliação da (in)satisfação com a imagem corporal: Estudo da validação da escala de silhuetas de collins para crianças e adolescentes Portugueses*. Tese de Mestrado. Universidade de Coimbra
- Sisto, F. and Martinelli, S. (2004). Estudo preliminar para a construção da Escala de Autoconceito Infanto-Juvenil (EAC-IJ). *Interação em Psicologia*, 8(2). doi: 10.5380/psi.v8i2.3254
- Slonje, R., & Smith, P. K. (2008). Personality and social sciences of cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, (49), 147–154. doi: 10.1111/j.1467-9450.2007.00611.x
- Smolak, L., & Cash, T. (2011). *Body image: a handbook of science, practice and prevention*. (Guilford Press, Ed.), *Body image: A handbook of science, practice, and prevention* (2ª edição.). New York
- Sousa-Filho, P. (2008). Corporeidade, criatividade e inteligência emocional. Encontro Paranaense, Congresso Brasileiro, Convenção Brasil/Latino - América, XIII, VIII, II. *Anais Curitiba: centro reichiano*.
- Steinberg, L. (2010). *Adolescence*. 9. New York.: McGraw-Hill Higher Education
- Tavares, H. (2012). Cyberbulling na adolescência. *Revista de Pediatria Do Centro Hospitalar Do Porto*, XXI(3)
- Taylor, A., Wiley, A., Kuo, F., & Sullivan, W. Growing up in the inner city: Green spaces as places to grow. *Environment and behavior*, 30(1), 3-27. doi: 10.1177/0013916598301001
- Tiggemann, M. (2001). Effect of gender composition of school on body concerns in adolescent women. *International Journal Of Eating Disorders*, 29(2), 239-243. doi: 10.1002/1098-108x(200103)29:2<239::aid-eat1015>3.0.co;2-a
- Tiggemann, M., & Pickering, A. (1996). Role of television in adolescent women's body

dissatisfaction and drive for thinness. *International Journal Of Eating Disorders*, 20(2), 199-203. doi: 10.1002/(sici)1098-108x(199609)20:2<199::aid-eat11>3.0.co;2-z

van den Berg, P. A., Mond, J., Eisenberg, M., Ackard, D., & Neumark-Sztainer, D. (2010). The link between body dissatisfaction and self-esteem in adolescents: Similarities across gender, age, weight status, race/ethnicity, and socioeconomic status. *Journal of Adolescent Health*, 47, 290-296. doi: 10.1016/j.jadohealth.2010.02.004

Weber, S. & Heuberger, E. (2008). The impact of natural odors on affective states in humans. *Chemical senses*, 33(5), 441-7. doi: 10.1093/chemse/bjn011

Wilkinson, P. (2009). Conceptualization about internalizing problems in children and adolescents. *Ciencia & Saude Coletiva*, 14(2), 373–381. doi: 10.1590/S1413-81232009000200007

Zahn, C., Waxler, Klimes, B., Dougan, & Slattery, M. (2000). Internalizing problems of childhood and adolescence: Prospects, pitfalls, and progress in understanding the development of anxiety and depression. *Development and Psychopathology*, 12, 443–466. doi: 10.1017/S095457900003102

Zarrett, N., Fay, K., Li, Y., Carrano, J., Phelps, E. and Lerner, R. (2009). More than child's play: Variable- and pattern-centered approaches for examining effects of sports participation on youth development. *Developmental Psychology*, 45(2), 368-382. doi: 10.1037/a0014577

Zill, N., Nord, C., Loomis, L. (1995). Adolescent time use , risky behavior , and outcomes: an analysis of national data. *Children and Youth Data Analysis Projects*

Zuzanek, J., Mannell, R., & Hilbrecht, M. (2008). *Leisure, spirituality and emotional well-being in the lives of teenagers*. Conference Presentation and the Canadian Congress on Leisure Research, Montreal

Anexos

Consentimento Informado

Título do Projeto: O que os adolescentes portugueses fazem nos seus tempos livres – associações com os sintomas internalizados e a imagem corporal.

Caros Pais e/ou Encarregados de Educação,

O presente documento diz respeito a uma investigação realizada para a Dissertação de Mestrado, no âmbito do curso de Psicomotricidade Relacional da Universidade de Évora, tendo como objetivo examinar as associações entre os diferentes tipos de atividades de lazer e os sintomas internalizados e a imagem corporal de adolescentes portugueses.

Quando um indivíduo entra na adolescência, sofre variadas mudanças, sejam elas corporais, psicológicas ou emocionais. Também é nesta fase da vida que se ganha maior liberdade para escolher o que se quer fazer nos tempos livres, sendo a qualidade destas opções, importante para a saúde mental do adolescente. Este estudo irá permitir compreender melhor de que forma as escolhas que os adolescentes e os pais fazem nos seus tempos livres ajudam ou prejudicam a sua saúde mental.

Por favor, leia com atenção todas as informações deste documento. Não hesite em solicitar mais informações ao investigador responsável se não se sentir completamente esclarecido(a). Verifique se todas as informações que constam estão corretas e, se entender que está tudo em conformidade, então assine este documento.

1. Fui informado(a) de que as avaliações visam examinar associações existentes entre as atividades de lazer e os sintomas internalizados e a imagem corporal do(a) meu(minha) filho(a), através do preenchimento de questionários relativamente aos comportamentos do(a) meu(minha) filho(a) que serão feitos pelo próprio. Um dos questionários será preenchido via internet, numa plataforma online, indicada pela investigadora, todos os dias à tarde, durante uma semana. Os demais questionários serão preenchidos num só momento do estudo, no início da semana.

2. No âmbito de uma Dissertação de Mestrado, foi solicitada a minha participação num estudo de investigação.

3. A participação do(a) meu(minha) filho(a) irá incluir a realização das seguintes avaliações:

- Avaliação das atividades de lazer através do Questionário de Lazer, realizado a partir de uma plataforma online, preenchido à tarde, todos os dias, durante uma semana;

- Avaliação dos estados de humor através do Questionário de Humor, avaliação da preocupação através do Questionário Preocupação/Ruminação, avaliação da depressividade através do Questionário de Depressão e avaliação da imagem do corpo através do Inventário de Esquemas de Aparência e da Escala de Silhuetas de Collins, preenchidos no início da semana, num único momento.

4. O estudo de investigação é gratuito e implica o preenchimento de questionários, todos os dias, durante uma semana.

5. Será pedido o número de telemóvel do(a) meu (minha) filho(a) para que a investigadora possa lembrá-lo(a) do preenchimento dos questionários durante a semana.

6. Compreendo que através da minha participação estarei a contribuir para a evolução do conhecimento científico nesta área e que é, também, possível que, a longo prazo, os resultados deste estudo contribuam para que ocorra uma melhoria nas intervenções terapêuticas, pedagógicas e de saúde pública com adolescentes.

7. Percebo que a informação recolhida para este estudo, será utilizada para os objetivos do estudo e para pesquisa científica adicional associada. A informação será arquivada em papel e em formato eletrónico, com um número de código para proteger a minha privacidade. Será também criado um sistema de codificação que garante o anonimato do(a) meu (minha) filha(a), relativamente ao seu número de telemóvel. Assim, mesmo que os resultados do estudo venham a ser publicados, a sua identidade permanecerá confidencial.

8. Entendo que as autoridades reguladoras e os membros da comissão de ética podem ter acesso à informação arquivada e examinar os registos efetuados no âmbito do estudo, estando sujeitos a dever de sigilo quanto aos mesmos. Ao assinar este formulário estou a autorizar o acesso direto a esses registos, nos termos aqui descritos.

9. Sei que, através da investigadora principal, poderei ter acesso a toda a informação recolhida, bem como pedir a retificação de qualquer incorreção que detete. Este acesso à minha informação poderá ser adiado, no caso de poder atrasar a continuação do estudo, mas não poderá ser negado.

10. Fui informado(a) que não serei recompensado monetariamente pela minha participação no estudo de investigação.

11. Eu percebo que tenho a possibilidade de me dirigir aos responsáveis pelo estudo de investigação sempre que sentir que fui colocado em risco.

12. Eu li toda a informação acima. Foram-me explicados a natureza, riscos e benefícios do estudo de investigação. Eu assumo os riscos envolvidos e entendo que posso retirar o meu consentimento e parar a minha participação e a do(a) meu(minha) filho(a) em qualquer momento. Ao assinar este consentimento, não estou a renunciar a quaisquer direitos legais, reclamações, medicação ou tratamento. Ser-me-á fornecida uma cópia deste formulário.

Nome completo do(a) participante

Data de Nascimento

Assinatura do(a) encarregado de educação

Data

Eu certifico que expliquei ao participante neste estudo de investigação, a natureza, objetivo, potenciais benefícios e riscos associados à participação no mesmo. Eu providenciei uma cópia deste formulário ao participante no estudo.

Assinatura do(a) investigador(a) que obteve o consentimento

Data

Checklist do Lazer (Rieffe et. al, n.d.)

Traduzido para português por Guida Veiga

Por favor insira o número de participante (ex.: PT17):

Bem vindo ao Questionário do Lazer. Por favor preenche o questionário para registar como preenchestes hoje o teu tempo de lazer. Isto vai levar entre 10 a 15 minutos. Muito obrigada por participares!

Todos os dias da semana vais à escola, mas também há muito tempo para fazer outras coisas **fora da escola e durante o fim-de-semana; coisas que fazes para o teu próprio prazer:**

- praticar um desporto;
- ler um livro ou uma revista;
- ouvir música;
- sair com os amigos.

Queremos saber como é que os jovens, como tu, passam o seu tempo livre. É por isso que te pedimos para preencher este questionário **todos os dias à noite durante 7 dias.**

Nós vamos fazer perguntas sobre cerca de 20 atividades de tempos livres que estão agrupadas em 7 categorias (Desporto e Atividades Físico-Motoras, Atividades de Ecrã, ...). No total, isto não deverá demorar mais do que 15 minutos a completar.

Todas as questões a que vais responder são confidenciais. Não iremos partilhar as informações de cada pessoa com ninguém. Estamos apenas interessados nas atividades de grandes grupos.

Agora, vamos ver um exemplo.

O que fizeste hoje...?

Por exemplo (não tens que responder a esta pergunta)

Quanto tempo dedicaste hoje a praticar desporto?

- Numa equipa - com um treinador (ex.: clube de futebol);
- Com um ou vários amigos - sem treinador;
- Com a família;
- Sozinho.

Se fizeste várias atividades, marca sempre todas.

Exemplo: Se passaste algum tempo a jogar futebol num clube com um treinador E depois disso foste correr com os teus amigos (mas sem treinador!), deves assinalar ambas as atividades. Se fizeste uma atividade que pode ser marcada em 2 opções,

escolhe a opção mais acima. Ex.: Se foste correr com o teu irmão (família) e um amigo, deves marcar a opção "Com um ou vários amigos - sem treinador".

Agora vamos começar o questionário!

Desporto e Atividades Físico-Motoras

Hoje praticaste algum desporto? (ex.: natação, futebol, corrida)

Sim

Não

Quantos minutos passaste hoje a praticar desporto?

Numa equipa - com um treinador (ex.: clube de futebol)

Com um ou vários amigos - sem treinador

Com família

Sozinho

De 1 a 5, quanto apreciaste o teu tempo a praticar desporto no clube – com treinador?

1

2

3

4

5

De 1 a 5, quanto apreciaste o teu tempo a praticar desporto com um ou vários amigos - sem guia ou treinador?

1

2

3

4

5

De 1 a 5, quanto apreciaste o teu tempo a praticar desporto com a tua família?

1

2

3

4

5

De 1 a 5, quanto apreciaste o teu tempo a praticar desporto sozinho?

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Hoje passaste algum tempo:

Em atividades na natureza (ex.: andar, passar tempo na floresta);

No exterior;

Com animais (ex.: passear um cão, brincar com o teu animal de estimação)?

Sim

Não

Quantos minutos passaste hoje em atividades na natureza, no exterior ou com animais?

Num clube - com guia ou treinador (ex.: escuteiros)

Com um ou vários amigos - sem guia ou treinador

Com família

Sozinho

De 1 a 5, quanto apreciaste o teu tempo a fazer atividades na natureza, no exterior ou com animais num clube - com guia ou treinador?

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

De 1 a 5, quanto apreciaste o teu tempo a fazer atividades na natureza, no exterior ou com animais com um ou vários amigos - sem guia ou treinador?

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

De 1 a 5, quanto apreciaste o teu tempo a fazer atividades na natureza, no exterior ou com animais, com a tua família?

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

De 1 a 5, quanto apreciaste o teu tempo a fazer atividades na natureza, no exterior ou com animais, sozinho?

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Atividades Criativas

Hoje passaste algum tempo em atividades criativas?

(ex.: ouvir música, tocar um instrumento, pintar)

Sim

Não

Hoje passaste algum tempo a ouvir música?

Sim

Não

Quantos minutos passaste hoje a ouvir música?

Com um ou vários amigos

Com família

Sozinho

De 1 a 5, quanto apreciaste o teu tempo a ouvir música com um ou vários amigos?

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

De 1 a 5, quanto apreciaste o teu tempo a ouvir música com a tua família?

- 1

- 2
- 3
- 4
- 5

De 1 a 5, quanto apreciaste o teu tempo a ouvir música sozinho?

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Hoje passaste algum tempo a cantar ou a tocar um instrumento?

Sim

Não

Quantos minutos passaste hoje a cantar ou tocar um instrumento? (sem ser nas aulas da escola)

Numa aula de música - com professor ou instrutor

Com um ou vários amigos - sem professor ou instrutor

Com família

Sozinho

De 1 a 5, quanto apreciaste o teu tempo a cantar ou a tocar um instrumento na aula de música - com professor ou instrutor?

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

De 1 a 5, quanto apreciaste o teu tempo a cantar ou tocar um instrumento com um ou vários amigos - sem professor ou instrutor?

- 1
- 2
- 3
- 4

5

De 1 a 5, quanto apreciaste o teu tempo cantar ou tocar um instrumento com a tua família?

1

2

3

4

5

De 1 a 5, quanto apreciaste o teu tempo cantar ou tocar um instrumento sozinho?

1

2

3

4

5

Hoje passaste algum tempo a fazer atividades artísticas manuais?

(ex.: pintar, modelar, desenhar, fotografar)

Sim

Não

Quantos minutos passaste hoje a fazer atividades artísticas manuais?

Num clube/aula - com professor ou instrutor (ex.: aula de pintura, fora da escola)

Com um ou vários amigos - sem professor ou instrutor

Com família

Sozinho

De 1 a 5, quanto apreciaste o teu tempo a fazer atividades artísticas manuais num clube/aula - com professor ou instrutor ?

1

2

3

4

5

De 1 a 5, quanto apreciaste o teu tempo a fazer atividades artísticas manuais com um ou vários amigos - sem professor ou instrutor?

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

De 1 a 5, quanto apreciaste o teu tempo a fazer atividades artísticas manuais com a tua família?

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

De 1 a 5, quanto apreciaste o teu tempo a fazer atividades artísticas manuais sozinho?

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Hoje passaste algum tempo noutra atividade artística ou criativa?

(ex.: fazer teatro, dançar)

Sim

Não

Por favor, nomeia uma outra atividade artística ou criativa em que mais passaste o teu tempo:

Quantos minutos passaste hoje nesta atividade?

Num clube/aula - com professor ou instrutor

Com um ou vários amigos (sem ser em clubes)

Com família

Sozinho

De 1 a 5, quanto apreciaste o teu tempo nesta atividade num clube/aula - com professor ou instrutor ?

- 1

- 2
- 3
- 4
- 5

De 1 a 5, quanto apreciaste o teu tempo nesta atividade com um ou vários amigos - sem professor ou instrutor?

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

De 1 a 5, quanto apreciaste o teu tempo nesta atividade com a tua família?

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

De 1 a 5, quanto apreciaste o teu tempo nesta atividade sozinho?

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Atividades Intelectuais

Hoje passaste algum tempo em atividades intelectuais? (não relacionadas com a escola, trabalho escolar ou trabalho de casa).

(ex.: ler, escrever)

Sim

Não

Hoje passaste algum tempo a ler ou escrever para teu próprio prazer? (não contes com livros da escola, ou trabalhos da escola)

(ex.: ler um livro, uma revista, escrever um blog)

Sim

Não

Quantos minutos passaste hoje a ler um livro ou a escrever para teu próprio prazer, hoje?

Com um ou vários amigos

Com família

Sozinho

De 1 a 5, quanto apreciaste o teu tempo a ler ou a escrever com um ou vários amigos?

1

2

3

4

5

De 1 a 5, quanto apreciaste o teu tempo a ler ou a escrever com a tua família?

1

2

3

4

5

De 1 a 5, quanto apreciaste o teu tempo a ler ou a escrever sozinho?

1

2

3

4

5

Passaste algum tempo noutras atividades intelectuais?

(ex.: aula de xadrez, aulas de línguas)

Sim

Não

Por favor, nomeia uma outra atividade intelectual em que mais passaste o teu tempo:

Quantos minutos passaste hoje nesta atividade?

Num clube - com um professor ou instrutor (ex.: aula de xadrez)

Com um ou vários amigos - sem professor ou instrutor

Com família

Sozinho

De 1 a 5, quanto apreciaste o teu tempo nesta atividade num clube/aula - com professor ou instrutor ?

1

2

3

4

5

De 1 a 5, quanto apreciaste o teu tempo nesta atividade com um ou vários amigos - sem professor ou instrutor?

1

2

3

4

5

De 1 a 5, quanto apreciaste o teu tempo nesta atividade com a família?

1

2

3

4

5

De 1 a 5, quanto apreciaste o teu tempo nesta atividade sozinho?

1

2

3

4

5

Atividades de Ecrã

Hoje passaste algum tempo em atividades de ecrã - televisão, computador, tablet, telemóvel?

(ex.: ver programas, navegar na internet, jogar vídeo jogos)

Sim

Não

Hoje passaste algum tempo a ver programas num ecrã (filmes, desenhos animados, programas científicos, reality shows)?

Sim

Não

Quantos minutos passaste hoje a ver programas?

Com um ou vários amigos

Com família

Sozinho

De 1 a 5, quanto apreciaste o teu tempo ver a programas com um ou vários amigos?

1

2

3

4

5

De 1 a 5, quanto apreciaste o teu tempo a ver programas com a tua família?

1

2

3

4

5

De 1 a 5, quanto apreciaste o teu tempo a ver programas sozinho?

1

2

3

4

5

Identifica por favor até 3 dos programas que mais viste hoje:

Hoje passaste algum tempo a navegar na internet por divertimento? (não contes o tempo de comunicação online)

Sim

Não

Quantos minutos passaste a navegar na internet por divertimento?

Com um ou vários amigos

Com família

Sozinho

De 1 a 5, quanto apreciaste o teu tempo a navegar na internet com um ou vários amigos?

1

2

3

4

5

De 1 a 5, quanto apreciaste o teu tempo a navegar na internet com a tua família?

1

2

3

4

5

De 1 a 5, quanto apreciaste o teu tempo a navegar na internet sozinho?

1

2

3

4

5

Hoje passaste algum tempo a jogar jogos online?

Sim

Não

Quantos minutos passaste a jogar jogos online?

Com um ou vários amigos

Com família

Com pessoas que não conheces

Sozinho

De 1 a 5, quanto apreciaste o teu tempo a jogar jogos online com um ou vários amigos?

1

2

3

4

5

De 1 a 5, quanto apreciaste o teu tempo a jogar jogos online com a família?

1

2

3

4

5

De 1 a 5, quanto apreciaste o teu tempo a jogar jogos online com pessoas que não conheces?

1

2

3

4

5

De 1 a 5, quanto apreciaste o teu tempo a jogar jogos online sozinho?

1

2

3

4

5

Identifica por favor até 3 dos jogos online que hoje mais jogaste.

Hoje passaste algum tempo a jogar videojogos offline?

Sim

Não

Quantos minutos passaste a jogar videojogos offline?

Com um ou vários amigos

Com família

Sozinho

De 1 a 5, quanto apreciaste o teu tempo a jogar jogos offline com um ou vários amigos?

1

2

3

4

5

De 1 a 5, quanto apreciaste o teu tempo a jogar jogos offline com a família?

1

2

3

4

5

De 1 a 5, quanto apreciaste o teu tempo a jogar jogos offline sozinho?

1

2

3

4

5

Identifica por favor até 3 dos videojogos offline que hoje mais jogaste.

Hoje passaste algum tempo a comunicar nas redes sociais, incluindo enviar mensagens, fazer posts no teu perfil ou no perfil de outras pessoas, ou comentar os posts delas?(ex.: Facebook, Twitter, WhatsApp)

Sim

Não

Quantos minutos passaste a comunicar nas redes sociais?

Com um ou vários amigos

Com família

Com pessoas que não conheces (sem ser amigos)

De 1 a 5, quanto apreciaste o teu tempo a comunicar nas redes sociais com um ou vários amigos?

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

De 1 a 5, quanto apreciaste o teu tempo a comunicar nas redes sociais com a tua família?

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

De 1 a 5, quanto apreciaste o teu tempo a comunicar nas redes sociais com pessoas que não conheces?

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Hoje passaste algum tempo a falar com os teus amigos ao telemóvel/telefone, Skype, ou pelo chat de vídeo (Facebook, Gtalk, etc.)?

Sim

Não

Quantos minutos passaste hoje a falar ao telemóvel/telefone, Skype, Chat de Vídeo (Facebook, Gtalk, etc.)?

Com um ou vários amigos

Com família

De 1 a 5, quanto apreciaste o teu tempo a falar ao telemóvel/telefone, Skype, Chat de Vídeo (Facebook, Gtalk, etc.) com um ou vários amigos?

- 1
- 2
- 3

4

5

De 1 a 5, quanto apreciaste o teu tempo a falar ao telemóvel/telefone, Skype, Chat de Vídeo (Facebook, Gtalk, etc.) com a tua família?

1

2

3

4

5

Jogos sem ecrãs e Hobbies

Hoje passaste algum tempo a jogar jogos sem ecrãs?

(ex.: jogos de tabuleiro, xadrez, puzzles)

Sim

Não

Quantos minutos passaste hoje a jogar jogos sem ecrãs?

Com um ou vários amigos

Com família

Sozinho

De 1 a 5, quanto apreciaste o teu tempo a jogar jogos sem ecrã com um ou vários amigos?

1

2

3

4

5

De 1 a 5, quanto apreciaste o teu tempo a jogar jogos sem ecrã com a tua família?

1

2

3

4

5

De 1 a 5, quanto apreciaste o teu tempo a jogar jogos sem ecrã sozinho?

1

- 2
- 3
- 4
- 5

Hoje passaste algum tempo nos teus hobbies? (excluindo as atividades nomeadas até agora)

(ex.: colecionar carros ou comboios, costurar, cozinhar)

Sim

Não

Quantos minutos passaste hoje nos teus hobbies?

Num clube - com um professor ou instrutor

Com um ou vários amigos - sem professor ou instrutor

Com família

Sozinho

De 1 a 5, quanto apreciaste o teu tempo dedicado aos teus hobbies num clube - com um professor ou instrutor?

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

De 1 a 5, quanto apreciaste o teu tempo dedicado aos teus hobbies com um ou vários amigos - sem professor ou instrutor?

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

De 1 a 5, quanto apreciaste o teu tempo dedicado aos teus hobbies com a tua família?

- 1
- 2
- 3

4

5

De 1 a 5, quanto apreciaste o teu tempo dedicado sozinho aos teus hobbies?

1

2

3

4

5

Outras atividades de lazer

Hoje passaste algum tempo de hoje em outras atividades de lazer que não tenham sido anteriormente mencionadas?

(ex.: ir ao cinema, conviver com os amigos ...)

Sim

Não

Hoje passaste algum tempo a ir ao cinema, teatro, a um concerto ou a outros espetáculos?

Sim

Não

Quantos minutos passaste hoje a ir ao cinema, teatro, a um concerto ou a outros espetáculos?

Com um ou vários amigos

Com família

Sozinho

De 1 a 5, quanto apreciaste o teu tempo no cinema, teatro, concerto ou outros espetáculos com um ou vários amigos?

1

2

3

4

5

De 1 a 5, quanto apreciaste o teu tempo no cinema, teatro, concerto ou outros espetáculos com a tua família?

1

2

3

4

5

De 1 a 5, quanto apreciaste o teu tempo no cinema, teatro, concerto ou outros espetáculos sozinho?

1

2

3

4

5

Hoje passaste algum tempo a fazer compras? (não inclui compras online)

Sim

Não

Quantos minutos passaste hoje a fazer compras?

Com um ou vários amigos

Com família

Sozinho

De 1 a 5, quanto apreciaste o teu tempo a fazer compras com um ou vários amigos?

1

2

3

4

5

De 1 a 5, quanto apreciaste o teu tempo a fazer compras com a tua família?

1

2

3

4

5

De 1 a 5, quanto apreciaste o teu tempo a fazer compras sozinho?

1

2

3

4

5

Hoje passaste algum tempo hoje a conviver com os teus amigos ou com a tua família?

Sim

Não

Quantos minutos passaste hoje a conviver?

Com um ou vários amigos

Com família

De 1 a 5, quanto apreciaste o teu tempo a conviver com um ou vários amigos?

1

2

3

4

5

De 1 a 5, quanto apreciaste o teu tempo a conviver com a tua família?

1

2

3

4

5

Atividades de lazer não específicas e sono

Hoje passaste algum tempo em atividades de lazer não especificadas anteriormente?

Sim

Não

Por favor, nomeia uma atividade de lazer não mencionada anteriormente em que mais passaste o teu tempo:

Quantos minutos passaste hoje nesta atividade?

Num clube - com um guia, professor ou instrutor

Com um ou vários amigos - sem guia, professor ou instrutor

Com família

Sozinho

De 1 a 5, quanto apreciaste o teu tempo a fazer esta atividade num clube - com um guia, professor ou instrutor?

1

2

3

4

5

De 1 a 5, quanto apreciaste o teu tempo a fazer esta atividade com um ou vários amigos - sem guia, professor ou instrutor?

1

2

3

4

5

De 1 a 5, quanto apreciaste o teu tempo a fazer esta atividade com a tua família?

1

2

3

4

5

De 1 a 5, quanto apreciaste o teu tempo a fazer esta atividade sozinho?

1

2

3

4

5

Sono

Quantas horas dormiste na noite passada e durante o dia?

_____Horas

De 1 a 5, quão bem dormiste?

1

2

3

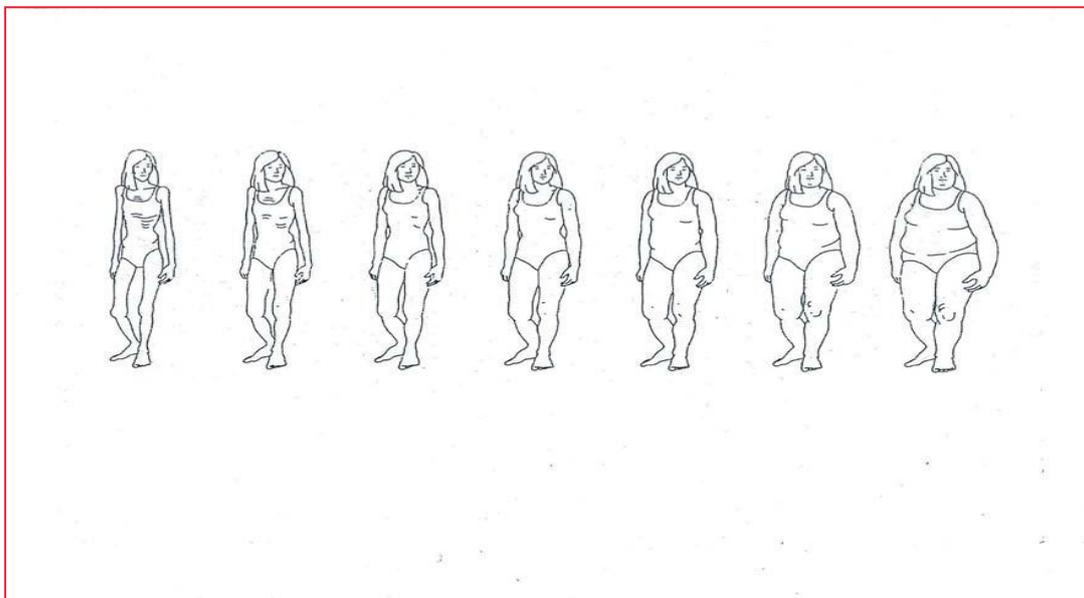
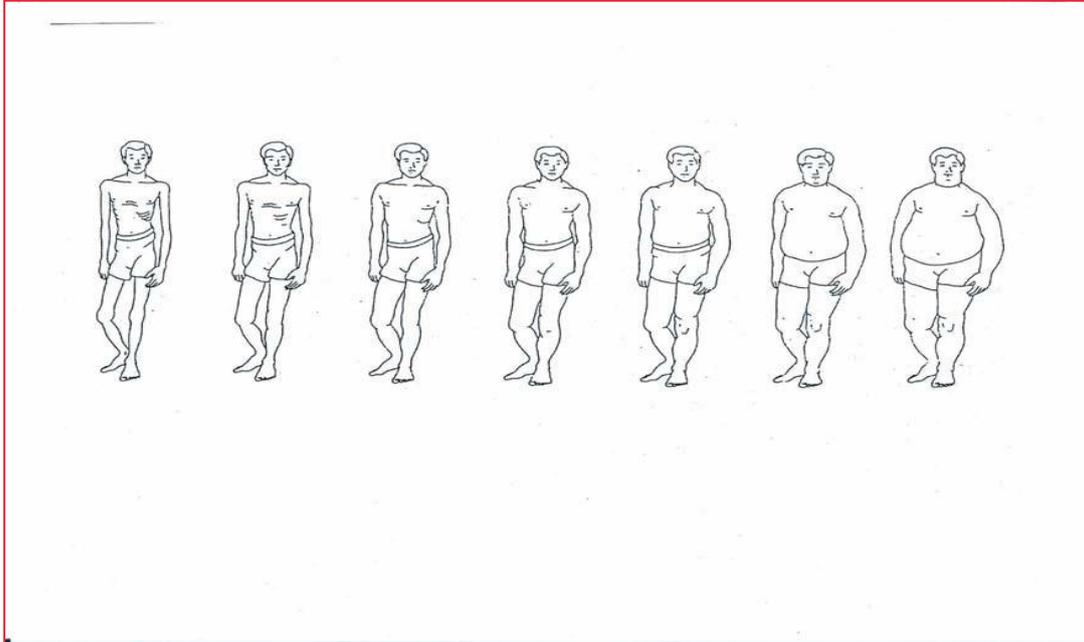
4

5

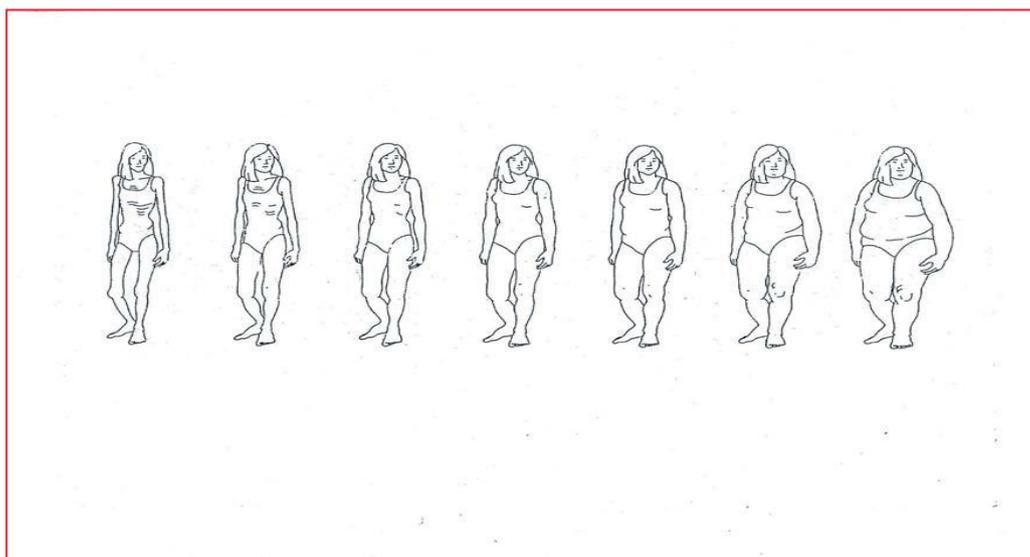
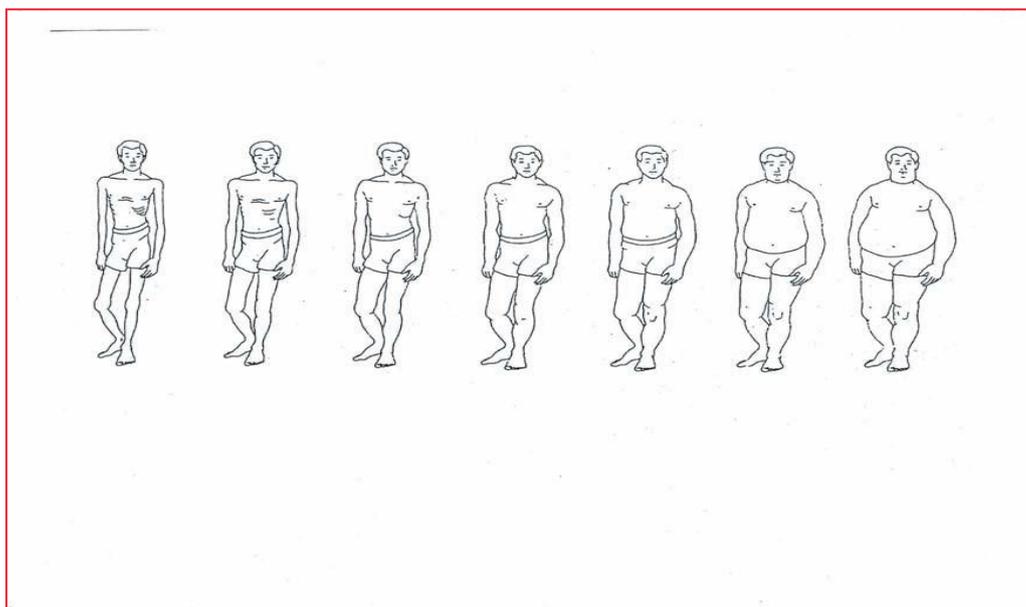
Escala de Silhuetas de Collins (Collins, 1991)

Adaptado e validado para a população portuguesa por Simões, 2014

Qual a figura que achas que tens? (Contorna a figura, de acordo com o teu género)



Qual a figura que gostarias de ter? (Contorna a figura de acordo com o teu género)



Por Favor, indica com um “X” se consideras ser:	
Gordo(a)	<input type="checkbox"/>
Nem gordo(a) nem magro(a)	<input type="checkbox"/>
Magro(a)	<input type="checkbox"/>

Por Favor, indica com um “X” se desejas:	
Perder peso	<input type="checkbox"/>
Ganhar peso	<input type="checkbox"/>
Manter o peso que tens	<input type="checkbox"/>

Questionário de Preocupação com a Aparência (Barbosa, 2008)

Indica a tua opinião acerca dos seguintes itens usando a escala de 1 a 5:

Discordo Totalmente 1	Discordo 2	Nem concordo nem discordo 3	Concordo 4	Concordo Totalmente 5
--	-----------------------------	--	-----------------------------	--

1. Se eu pudesse ser fisicamente como desejaria, seria muito mais feliz.	
2. Se as pessoas soubessem como é que eu <u>realmente</u> sou fisicamente, gostariam menos de mim.	
3. Controlando a minha aparência, consigo controlar muitos dos acontecimentos sociais e emocionais na minha vida.	
4. A minha aparência é responsável por muito do que me aconteceu na minha vida.	
5. Para ser feminina/masculino uma mulher/um homem deve ser o mais bonita/belo possível.	
6. As mensagens dos <i>media</i> na nossa sociedade tornam impossível para mim sentir-me satisfeita(o) com a minha aparência.	
7. A única forma de poder vir a gostar da minha aparência seria mudar aquilo que sou fisicamente.	
8. As pessoas atraentes têm tudo.	
9. As pessoas simples demoram bastante tempo a encontrar a felicidade.	

Inventário de Depressão Infantil (Kovacs, 1985)

Adaptado para a população portuguesa por Dias e Gonçalves (1999)

As crianças e os adolescentes têm diferentes ideias e sentimentos.

Este inventário apresenta vários grupos de sentimentos e ideias. Cada grupo tem três frases; escolhe a frase que melhor descreve aquilo que tens pensado e sentido nas duas últimas semanas. Só depois de teres escolhido uma frase de um grupo é que avanças para o grupo seguinte.

Não há respostas certas nem respostas erradas; escolhe apenas a frase que melhor descreve a tua forma de sentir e pensar nos últimos tempos.

Tens em baixo um exemplo. Experimenta. Selecciona a frase que melhor te descreve.

Exemplo:

- Leio livros muitas vezes
- Leio livros de vez em quando
- Nunca leio livros

LEMBRA-TE: Deves escolher as frases que melhor descrevem os teus sentimentos e ideias nas ÚLTIMAS DUAS SEMANAS.

Item 1

Às vezes sinto-me triste

Sinto-me quase sempre triste

Sinto-me sempre triste

Item 2

Sou culpado/a de tudo o que acontece de mau

Muitas coisas más acontecem por minha culpa

As coisas más não costumam ser culpa minha

Item 3

Nunca nada me vai correr bem

Não tenho a certeza de que as coisas me venham a correr bem

As coisas vão-me correr bem

Item 4

Faço quase tudo bem

Faço muitas coisas mal

Faço tudo mal

Item 5

Tenho vontade de chorar todos os dias

Muitas vezes tenho vontade de chorar

De vez em quando tenho vontade de chorar

Item 6

Divirto-me com muitas coisas

Divirto-me com algumas coisas

Nada é divertido para mim

Item 7

Tudo me aborrece imenso

Aborreço-me com muitas coisas

Algumas coisas aborrecem-me

Item 8

Sou sempre mau/má

Sou mau/má muitas vezes

Sou mau/má de vez em quando

Item 9

Gosto de estar com pessoas

De vez em quando não gosto de estar com pessoas

Nunca quero estar acompanhado/a com pessoas

Item 10

De vez em quando penso nalguma coisa má que me possa acontecer

Tenho receio que me aconteçam coisas más

Tenho a certeza de que me vão acontecer coisas más

Item 11

Nunca consigo tomar decisões

Para mim é difícil tomar decisões

Tomo decisões com facilidade

Item 12

Detesto-me

Não gosto de mim

Gosto de mim

Item 13

Gosto do meu aspecto

Há algumas coisas no meu aspeto de que não gosto muito

Sou feio/a

Item 14

Tenho sempre que me esforçar muito para fazer os meus trabalhos da escola

Muitas vezes tenho que me esforçar para fazer os meus trabalhos da escola

Não é difícil fazer os trabalhos da escola

Item 15

Nunca me divirto na escola

De vez em quando divirto-me na escola

Divirto-me sempre muito na escola

Item 16

Durmo mal todas as noites

Muitas noites durmo mal

Durmo sempre muito bem

Item 17

Tenho imensos amigos/as

Tenho alguns amigos/as mas gostava de ter mais

Não tenho amigos

Item 18

Sinto-me cansado/a de vez em quando

Sinto-me cansado/a muitas vezes

Sinto-me sempre cansado/a

Item 19

Os meus resultados escolares são bons

Os meus resultados escolares já foram melhores

Estou muito mal em disciplinas em que dantes era bom/boa

Item 20

A maior parte das vezes não me apetece comer

Muitas vezes não me apetece comer

Como muito bem

Item 21

Nunca vou conseguir ser tão bom/boa como os/as) outros/as

Se eu quiser poderei ser tão bom/boa como os/as) outros/as

Consigo ser em tudo tão bom/boa como os/as outros/as

Item 22

Não me preocupo com a minha saúde

Preocupo-me muito com a minha saúde

Ando sempre terrivelmente preocupado(a) com a minha saúde

Item 23

Ninguém gosta de mim

Não tenho a certeza se há quem goste de mim

Tenho a certeza de que alguém gosta de mim

Item 24

Não me sinto só

Sinto-me quase sempre só

Sinto-me sempre muito só

Item 25

Costumo fazer o que me mandam

Na maior parte das vezes não faço o que me mandam

Nunca faço o que me mandam

Item 26

Dou-me bem com os/as outros/as

Ando muitas vezes em brigas

Ando sempre metido/a em brigas

**Questionário de Preocupação/Ruminação (Rieffe, Terwogt, Petrides, Cowan,
Miers & Tolland, 2017)**

Adaptado e validado para a população portuguesa por Guida Veiga

O que pensas quando existe um problema?

Aqui estão 10 frases sobre as maneiras de lidar com os problemas que por vezes encontras na tua vida. Crianças e adolescentes diferentes têm problemas diferentes ou lidam de maneira diferente com os problemas. Por isso, não há respostas erradas. O importante é saber como tu pensas! Escolhe a frase que melhor te descreve.

	Não é verdade	Por vezes verdade	Verdade
1. Estou muitas vezes preocupado/a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Quando tenho um problema, pergunto-me muitas vezes “Porquê eu?”	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. É difícil esquecer coisas más.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Os problemas nunca me preocupam. Eu simplesmente resolvo-os.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Quando tenho um problema, não consigo parar de pensar nele.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Quando cometo um erro, fico preocupado/a com o que pode vir a acontecer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Quando tenho um problema, passo o tempo todo a pensar nele.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Quando tento resolver um problema, preocupa-me que só vá piorar ainda mais as coisas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Quando tenho um problema, penso muitas vezes o quanto grave ele é.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Quando não sei exatamente o que se está a passar, eu costumo pensar que vão acontecer coisas más.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Escala de Ansiedade Social para Adolescentes (La Greca & Opez, 1998)

Adaptado e validado para a população portuguesa por Pechorro, Silva, Morôco e Gonçalves em 2014

Isto não é um teste, não existem respostas certas ou erradas. Por favor, responde a cada item o mais honestamente possível.

Usa os números para mostrares QUANDO SENTES ser verdade para ti:

1 = Nunca

2 = Quase nunca

3 = Algumas vezes

4 = Muitas vezes

5 = Sempre

Primeiro vamos tentar estas frases. Quando é que estas frases descrevem o que sentes?

	Nunca	Quase nunca	Por vezes	Muitas vezes	Sempre
Eu gosto das férias de verão...					
Eu gosto de comer espinafre...					

	Nunca	Quase nunca	Por vezes	Muitas vezes	Sempre
1. Preocupa-me ter de fazer coisas novas à frente dos outros colegas					
2. Gosto de fazer coisas com os meus colegas					
3. Preocupo-me com o facto de poder ser gozado(a)					
4. Sinto que sou tímido/a quando estou com rapazes/raparigas que não conheço					
5. Só falo com pessoas que eu conheço muito bem					
6. Acho que os meus colegas falam de mim nas minhas costas					
7. Eu gosto de ler					
8. Preocupa-me o que os outros colegas pensam de mim					

9. Tenho medo que os outros possam não gostar de mim					
10. Fico nervoso/a quando falo com colegas que não conheço muito bem					
11. Gosto de fazer desporto					
12. Preocupo-me com o que os outros dizem acerca de mim					
13. Fico nervoso/a quando conheço colegas novos					
14. Preocupa-me que os outros colegas não gostem de mim					
15. Fico calado/a quando estou num grupo de rapazes/raparigas					
16. Gosto de fazer as coisas sozinho/a					
17. Penso que os outros colegas fazem troça de mim					
18. Se discuto com outro colega, preocupa-me que ele/a possa não gostar de mim					
19. Tenho receio de convidar os outros/as rapazes/raparigas para fazerem alguma coisa comigo, porque podem dizer que não					
20. Sinto-me nervoso/a quando estou perto de alguns/algumas colegas					
21. Sinto que sou tímido/a até com colegas que conheço bem					
22. Para mim é difícil pedir a outros colegas para fazerem coisas comigo					

Escala de Auto-relato de Comportamentos Durante Episódios de *Bullying* (Pozzoli & Gini, 2010)

Traduzido para português por Guida Veiga

Estas questões são sobre bullying. Fazer bullying significa: ser persistentemente mau para alguém, magoando-o ou deixando-o triste.

Por exemplo:

- Rir-se de alguém
- Empurrar, bater ou pontapear alguém
- Assustar ou ameaçar alguém
- Tirar as coisas de alguém

Mas também

- Dizer a alguém para sair
- Fazer de conta que não vê alguém

Gostaríamos de saber se de vez em quando fazes bullying, se estás a ser vítima de bullying, e o que fazes quando os outros estão a ser vítimas de bullying.

Repara que todas as respostas permanecerão secretas!

Estas questões são sobre ti:

	Nunca	Por vezes	Muitas vezes	Quase sempre	Sempre
1. Eu provooco alguns dos meus colegas, dou-lhes alcunhas feias, ameaço-os ou ofendo-os.					
2. Eu tento ajudar ou confortar os colegas que são isolados ou excluídos do grupo.					
3. Eu sei que há alguém que espalha boatos sobre mim quando eu não estou presente.					
4. Quando alguém bate ou empurra um colega, eu mantenho-me à parte e não me meto no assunto.					
5. Eu excluo alguns colegas do grupo ou espalho boatos sobre eles quando não estão presentes.					
6. Eu sou duramente atacado/a, batido/a ou empurrado/a por alguns dos meus colegas.					
7. Se um colega é provocado ou ameaçado eu não					

faço nada nem me intrometo.					
8. Eu bato ou empurro alguns dos meus colegas.					
9. Eu defendo os colegas que são duramente batidos ou atacados.					
10. Alguns colegas dão-me alcunhas feitas, insultam-me ou ofendem-me.					
11. Se alguém provoca ou ameaça um colega eu tento pará-lo.					
12. Se eu sei que alguém é excluído ou isolado do grupo eu faço como se nada estivesse a acontecer.					

Escalas de *Cyberbullying-Cybervitimização* de Florence (Menesini, Nocentini & Calussi, 2011)

Traduzido para português por Guida Veiga

O cyberbullying é uma nova forma de bullying, que envolve o uso de mensagens, fotos, vídeos, chamadas, emails, chats, blogs, páginas da web, jogos online, ou de redes sociais para atacar outro colega. Por exemplo, falamos de cyberbullying quando alguém envia uma sms, fotos ou outros conteúdos desagradáveis sobre alguém ou sobre ti. Por favor, pensa acerca dos últimos meses e indica quantas vezes te aconteceu estar envolvido em cada um dos seguintes comportamentos.

Nos últimos 2-3 meses, quantas vezes aconteceu:

	Nunca	Uma ou duas vezes	Uma ou duas vezes por mês	Uma vez por semana	Muitas vezes por semana
1. Foste vítima de cyberbullying					
2. Foste ameaçado/a ou insultado/a na Internet (sites, chats, blogs, MSN, Facebook, Twitter, Myspace, etc.)					
3. Recebeste vídeos/fotos/imagens de situações pessoais ou embaraçosas na internet (e-mail, sites, Youtube, Facebook, etc.)					
4. Alguém roubou alguma informação pessoal tua (imagens, fotos) para a usar					
5. Foste excluído/a de um grupo online (chats, fórum, grupo de Facebook, etc.)					

Nos últimos 2-3 meses, quantas vezes aconteceu:

	Nunca	Uma ou duas vezes	Uma ou duas vezes por mês	Uma vez por semana	Muitas vezes por semana
1. Praticaste cyberbullying em relação a outros colegas					

2. Ameaçaste ou insultaste na Internet (sites, chats, blogs, MSN, Facebook, Twitter, Myspace, etc.)					
3. Enviaste vídeos/fotos/imagens de situações pessoais ou embaraçosas na internet (e-mail, sites, Youtube, Facebook, etc.)					
4. Roubaste informação pessoal a alguém (imagens, fotos) para a usar					
5. Excluíste alguém de um grupo online (chats, fórum, grupo de Facebook, etc.)					