

MUNDOS DIGITAIS NO PÓS-PANDEMIA: CONTINUIDADES E TRANSFORMAÇÕES NA REALIDADE DOS/AS ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR

**SOFIA VEIGA
RUI TINOCO
ANDREIA RIBEIRO**

2025

Título

**Mundos digitais no pós-pandemia:
Continuidades e transformações na realidade dos/as estudantes do ensino superior**

Autores

Sofia Veiga, Rui Tinoco, Andreia Ribeiro

Editora

Instituto Politécnico do Porto. Escola Superior de Educação

ISBN

978-972-8969-90-5

DOI

<https://doi.org/10.26537/e.ipp.140>

1ª edição 2025

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDP/05198/2020 (Centro de Investigação e Inovação em Educação, inED)

<https://doi.org/10.54499/UIDP/05198/2020>

Este trabalho resultou de uma colaboração entre a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto e o Instituto dos Comportamentos Aditivos e Dependências (ICAD).

**ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO**

P.PORTO

CENTRO DE INVESTIGAÇÃO & INOVAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CENTRE FOR RESEARCH & INNOVATION IN EDUCATION

**in
ED**

fct Fundação
para a Ciência
e a Tecnologia



Agradecimentos

Aos/às estudantes do Ensino Superior que gentilmente acederam ao convite para participar nos grupos de discussão focalizada. As suas vozes deram-nos acesso aos seus olhares sobre as realidades dos mundos digitais no pós-pandemia, no que concerne às continuidades e às transformações sucedidas na realidade dos/as estudantes do ensino superior.

À Letícia Rodrigues, estagiária de psicologia clínica no ICAD, pelo seu contributo para este trabalho, em termos de análise de conteúdo.

À Mariana Duarte, estudante investigadora do inED, pelo seu trabalho em termos de tratamento gráfico dos resultados dos questionários utilizados.

Índice

Resumo	10
Introdução: Mundos digitais na realidade atual.	11
O uso dos mundos e das ferramentas digitais pelos/as jovens	13
Redes sociais	14
Videojogos e apostas <i>online</i>	15
Uso abusivo das ferramentas digitais e dependência digital nos/as jovens	17
Consequências em termos físicos	19
Consequências em termos psicológicos	19
Consequências em termos cognitivos	20
Consequências em termos relacionais	21
Com a família	22
Com os pares	23
Mundos digitais nos/as jovens do Ensino Superior.	24
Método.	27
Enquadramento metodológico	27
Objetivos	28
Procedimentos	28
Considerações Éticas	29
Amostra	30
Apresentação e discussão dos Resultados	58
Grupos de Discussão Focalizada - Áreas Científicas Agregadas	60
Grupo de Discussão Focalizada da Área Científica de Ciências e Tecnologias	64
Grupo de Discussão Focalizada da Área Científica de Educação e Intervenção Social	70
Grupo de Discussão Focalizada da Área Científica de Saúde	76
Grupo de Discussão Focalizada - Área Científica de Formação de Professores e Outros Profissionais da Educação (FPP)	83
Discussão dos Resultados	90
Considerações finais	94
Balanço & Sugestões	96
Referências	98
Apêndice I Guião dos Grupos de Discussão Focalizada.	111
Apêndice II Questionário sociodemográfico	113
Apêndice III Termo de Consentimento Informado, Livre e Esclarecido	115

Índice de Figuras

Figura 1. Distribuição dos GDF na Amostra global de acordo com o número de participantes	31
Figura 2. Distribuição dos GDF na Amostra global de acordo com o Sexo	32
Figura 3. Distribuição dos GDF na Amostra global de acordo com a frequência nos ciclos de estudo.	33
Figura 4. Distribuição da Amostra global de acordo com o início da utilização da internet	34
Figuras 5a e 5b. Distribuição da Amostra global de acordo com o uso das redes sociais durante a semana e ao fim de semana	37
Figuras 6a e 6b. Distribuição da Amostra global de acordo com o uso de jogos online (videojogos) durante a semana e ao fim de semana	38
Figuras 7a e 7b. Distribuição da Amostra global de acordo com o uso de sites para a obtenção de conhecimento à semana e ao fim de semana	39
Figura 8a e 8b. Distribuição da Amostra global de acordo com a utilização de serviços à semana e ao fim de semana ..	40
Figura 9. Distribuição da Amostra de CT de acordo com o uso de redes sociais à semana e ao fim de semana	41
Figura 10. Distribuição da Amostra de CT de acordo com o uso de jogos online (videojogos) à semana e ao fim de semana	42
Figura 11. Distribuição da Amostra de CT de acordo com o uso de sites para a obtenção de conhecimento à semana e ao fim de semana	43
Figura 12. Distribuição da Amostra de CT de acordo com a utilização de serviços à semana e ao fim de semana	44
Figura 13. Distribuição da Amostra de S de acordo com o uso de redes sociais à semana e ao fim de semana	45
Figura 14. Distribuição da Amostra de S de acordo com o uso de jogos online (videojogos) à semana e ao fim de semana	46
Figura 15. Distribuição da Amostra de S de acordo com o uso de sites para a obtenção de conhecimento à semana e ao fim de semana	47
Figura 16. Distribuição da Amostra de S de acordo com a utilização de serviços à semana e ao fim de semana	48
Figura 17. Distribuição da Amostra do grupo FPP de acordo como uso de redes sociais à semana e ao fim de semana ..	49
Figura 18. Distribuição da Amostra do grupo FPP de acordo com o uso de jogos online à semana e ao fim de semana ..	50
Figura 19. Distribuição da Amostra de FPP de acordo com o uso de sites para a obtenção de conhecimento à semana e ao fim de semana	51
Figura 20. Distribuição da Amostra de FPP de acordo com a utilização de serviços à semana e ao fim de semana	52
Figura 21. Distribuição da Amostra de EIS de acordo com o uso de redes sociais à semana e ao fim de semana	53
Figura 22. Distribuição da Amostra de EIS de acordo com o uso de jogos online à semana e ao fim de semana	54
Figura 23. Distribuição da Amostra de EIS de acordo com o uso de sites na obtenção de conhecimento à semana e ao fim de semana	55
Figura 24. Distribuição da Amostra de EIS de acordo com a utilização de serviços à semana e ao fim de semana	56
Figura 25. Distribuição da Amostra global quanto às funções do uso da internet e das ferramentas digitais.	57
Figura 26. Práticas e percepções do mundo digital a partir da vivência pessoal	62
Figura 27. Práticas e percepções sociais do mundo digital	63
Figura 28. Nuvem de Categorias por relevância - Áreas Científicas Agregadas	63

Figura 29. <i>Práticas e percepções do mundo digital a partir da vivência pessoal - Grupo CT</i>	66
Figura 30. <i>Práticas Sociais - Grupo CT</i>	68
Figura 31. <i>Nuvem de Categorias por relevância - Grupo CT</i>	69
Figura 32. <i>Práticas e percepções do mundo digital a partir da vivência pessoal - Grupo EIS</i>	72
Figura 33. <i>Práticas e percepções sociais do mundo digital - Grupo EIS</i>	75
Figura 34. <i>Nuvem de Categorias por relevância - Grupo EIS</i>	76
Figura 35. <i>Práticas e percepções do mundo digital a partir da vivência pessoal - Grupo S</i>	79
Figura 36. <i>Práticas e percepções sociais do mundo digital - Grupo S</i>	81
Figura 37. <i>Nuvem de Categorias por relevância - Grupo S</i>	82
Figura 38. <i>Práticas e percepções do mundo digital a partir da vivência pessoal - Grupo FPP</i>	85
Figura 39. <i>Práticas e percepções sociais do mundo digital - Grupo FPP</i>	88
Figura 40. <i>Nuvem de Categorias por relevância - Grupo FPP</i>	89

Índice de Tabelas

Tabela 1. <i>Distribuição da Amostra global de acordo com as variáveis género, idade e ano curricular frequentado</i>	30
Tabela 2. <i>Distribuição da Amostra de CT de acordo com o início da utilização da internet</i>	34
Tabela 3. <i>Distribuição da Amostra de S de acordo com o início da utilização da internet</i>	35
Tabela 4. <i>Distribuição da Amostra de FPP de acordo com o início da utilização da internet</i>	35
Tabela 5. <i>Distribuição da Amostra de EIS de acordo com o início da utilização da internet</i>	36
Tabela 6. <i>Grelha de Análise de Conteúdo</i>	59
Tabela 7. <i>Quadro temático Área Científicas Agregadas</i>	61
Tabela 8. <i>Distribuição da codificação das categorias - Grupo CT</i>	65
Tabela 9. <i>Distribuição da codificação das categorias - Grupo EIS</i>	70
Tabela 10. <i>Distribuição da codificação das categorias - Grupo S</i>	77
Tabela 11. <i>Distribuição da codificação das categorias - Grupo FPP</i>	83

Siglas

AT..... Área Temática

CT..... Ciências e Tecnologias

EIS Educação e Intervenção Social

ES Ensino Superior

FPP..... Formação de Professores e Outros Profissionais da Educação

GDF Grupo/Grupos de Discussão Focalizada

IA Inteligência Artificial

IES Instituição/Instituições de Ensino Superior

S Saúde

TDIC Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

Resumo

O presente trabalho pretende conhecer as permanências e mudanças dos comportamentos digitais em grupos de jovens estudantes do ensino superior, em particular desde o período pandémico e no período que se lhe seguiu, tendo em conta as suas práticas e perceções das práticas dos seus pares, bem como a forma como perspetivam o futuro dos mundos digitais.

Realizaram-se quatro Grupos de Discussão Focalizada de diferentes áreas Científicas - Ciências e Tecnologias (CT); Educação e Intervenção Social (EIS); Saúde (S); Formação de Professores e Outros Profissionais da Educação (FPP) -, dois presencialmente e dois online. A amostra total, constituída por 37 estudantes, integrava 7 em CT, 9 em EIS, 13 em S e 8 em FPP. As discussões foram gravadas, posteriormente transcritas e importadas para um programa de análise de conteúdo (QDA Miner Lite).

Em termos de resultados, salienta-se a grande unanimidade que existiu entre os grupos, pese embora se tivessem notado algumas diferenças entre eles muito ligadas às suas áreas de formação. Os/as estudantes participantes evidenciaram que durante a pandemia aconteceu uma série de mudanças que veio para ficar e que impactou a forma como a sua vida acontece nos mais variados domínios e contextos. Os grupos deram particular relevo a uma diversidade de comportamentos de risco e até de dependências. Destaca-se, ainda, um sentimento de pessimismo em relação ao futuro destes mundos digitais, em que o fator humano parece estar em cheque em diversas áreas.

Finaliza-se o trabalho com uma série de sugestões em termos educativos e de intervenção clínica e preventiva na área da saúde mental, neste momento crucial do desenvolvimento que é o da entrada na vida adulta.

Palavras-chave

Comportamentos Digitais
Estudantes
Ensino Superior
Período pós-pandémico

1. Introdução: Mundos digitais na realidade atual

A evolução científica e tecnológica que tem acontecido ao nível das ferramentas e dos mundos digitais tem transformado o *modus operandi* da nossa sociedade - uma transformação estrutural e vertiginosa. Nada mais é igual ao que foi. Desde a invenção do computador e da *internet*, a tecnologia digital tem revolucionado a forma como as pessoas aprendem, trabalham, comunicam, participam, se divertem, se relacionam, consomem, respondem aos desafios do dia-a-dia. O não acesso a este(s) mundo(s) - seja pela baixa/ausência de literacia digital, seja pela escassez/inacessibilidade aos meios e ferramentas digitais - é atualmente um fator de agravamento das desigualdades sociais, da exclusão social e de uma vida de alheamento e de pobreza (e.g., Oliveira & Isaia, 2012; Fonseca & Amaral, 2017; Costa, 2020; Rio, 2021). Daí, ser uma questão de responsabilidade social a emergência e a prossecução de políticas que atenuem estes fossos, permitindo o acesso de todos/as às ferramentas e realidades digitais.

A instantaneidade e as possibilidades da *internet*, em particular, revolucionaram a dinâmica e o funcionamento quotidianos. Vive-se na época do agora, do momento, do consumo. Cada vez mais, existe uma quantidade infinita de informações, de serviços, de aplicações, de *websites*, podendo os sujeitos, as empresas e demais consumidores ser beneficiários/as e/ou produtores/as desta vasta rede digital. Hoje vive-se, trabalha-se e compra-se sem se sair de casa (e.g., Sampaio & Tavares, 2017; Gonçalves et al., 2021; Teixeira et al., 2022). É uma época que muitos consideram ser marcada pelo imediatismo, pela liquidez das relações, pelo afastamento físico, pelo isolamento num mundo totalmente individualizado (Valderramas, 2020).

Não obstante, a realidade digital trouxe oportunidades de desenvolvimento e de expansão nunca antes vislumbradas, contribuindo nomeadamente, como referem Jeessmitha e Com (2019), para o/a:

- i) acesso a uma enorme quantidade de informações em tempo real, o que pode ser extremamente útil para pesquisas, trabalhos académicos/laborais e para a tomada de decisões;
- ii) possibilidade de comunicação em tempo real, independentemente da localização, facilitando, nomeadamente, processos educativos, negócios e relacionamentos pessoais;
- iii) desenvolvimento de ligações/vinculações com diferentes pessoas, de realidades distintas, independentemente da sua localização;
- iv) construção e participação em diversos grupos e comunidades;
- v) aumento da produtividade das pessoas e das empresas, ao permitir a realização de tarefas com maior eficiência e precisão;
- vi) permanente acesso e atualização da informação sobre o mundo e sobre temas variados;
- vii) consciencialização e promoção de causas nobres.

Apesar de todo o seu potencial de desenvolvimento, as ferramentas digitais têm de ser bem geridas, pois há perigos, desvantagens e/ou problemas inerentes à sua utilização. Estudos vários (e.g., Brewer & Kerslake, 2015; Jeessmitha & Com, 2019; Pellizzari & Junior, 2019; Sales et al., 2021; Faustino et al., 2022; Freitas et al., 2023; Oliveira et al., 2024; Rodrigues, 2024) têm salientado o(s)/a(s):

- a) Aumento da dependência das ferramentas e tecnologias digitais;
- b) Dificuldades de concentração nas tarefas, sem recorrer a distrações *online*;
- c) Aumento do isolamento social, dado que as pessoas passam mais tempo *online* do que a interagir pessoalmente;
- d) Vulnerabilidade a ameaças de segurança, como roubo de dados pessoais e financeiros;

- e) *Cyberbullying*;
- f) Ruína de reputação, pela partilha de falsos rumores nas redes sociais;
- g) Violência sexual com base em imagens, que pode incluir situações de *revenge porn*, *sextortion* e *cyberflashing*.
- h) Discursos de ódio e processos de radicalização, gerados pelas *fake news* e pelos conteúdos polarizados - potenciados pelo uso de filtros informacionais desenhados pelo algoritmo - que criam bolhas de percepções equivocadas e perigosas.

Muitas das práticas supracitadas dificilmente ocorreriam em contexto presencial, sendo explicadas por aquilo a que Thomson (2016) e Suler (2004), citados por Faustino et al. (2022), designam de percepção de anonimato e de impunidade no *online*. É, assim, importante que as ferramentas e as tecnologias digitais sejam usadas de forma equilibrada, consciente e segura, a fim de potenciarem as vantagens e controlarem/diminuírem os riscos/desvantagens.

A recente pandemia por Covid-19 teve um grande impacto no uso das ferramentas digitais (*e.g.*, Araújo et al., 2020; Bozcurt & Sharma, 2020; Máximo, 2021; Felix & Fernandes, 2022) e nos avanços tecnológicos que se fizeram sentir (Vieira & Aquino, 2022), nomeadamente no que concerne ao/às:

- a) Trabalho remoto. Muitas empresas e entidades patronais adotaram o trabalho remoto como medida de segurança para os/as seus/suas funcionários/as, o que levou a um aumento do uso das ferramentas digitais, seja para possibilitar e facilitar os processos comunicacionais, para criar redes colaborativas e/ou para permitir o compartilhamento de arquivos.
- b) Ensino à distância. As escolas e as instituições de ensino superior tiveram de fechar as suas portas, tendo passado para um ensino à distância. Disponibilizaram-se ferramentas digitais e impôs-se, a professores e estudantes, uma literacia digital de urgência, que permitisse as videoconferências, a partilha de conteúdos educacionais, a realização de tarefas *online* e as dinâmicas interacionais entre os diversos atores sociais.
- c) Compras e serviços *online*. Com as lojas físicas fechadas ou com as restrições dos produtos, muitas pessoas passaram a fazer compras e a utilizar serviços *online*, o que levou a um aumento de sites de *e-commerce* e de aplicativos de entrega.
- d) Entretenimento *online*. Com o fecho de cinemas, teatros e outras atrações culturais, muitas pessoas passaram a procurar entretenimento *online*, como *streaming* de filmes, música e jogos.

A pandemia trouxe à superfície não só o melhor da tecnologia - pois esta aproxima os indivíduos e as sociedades em tempos de crise, e permite e/ou facilita o seu quotidiano - mas também pôs em evidência o fenómeno da exclusão digital, um dos principais domínios de desigualdade da sociedade contemporânea. De acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU), a pandemia veio reforçar o “fosso digital” pelas limitações que algumas pessoas enfrenta(ra)m na aquisição ou no acesso às ferramentas e realidades digitais, podendo as limitações derivar de questões financeiras, intelectuais, sociais e até de género (Brandão & Boumann, 2022).

Pelo exposto, percebe-se que a pandemia acelerou a transição para uma era digital mais massiva e integrada no quotidiano das pessoas e da sociedade, em geral.

2. O uso dos mundos e das ferramentas digitais pelos/as jovens

Os mundos e as ferramentas digitais são usados por pessoas de todas as idades, mas estudos vários (e.g., Becker et al., 2019; Sevilla et al., 2021) evidenciam que são as pessoas mais jovens que tendem a usá-las mais. Todos/as os/as que nasceram entre 2000 e 2010 pertencem à Geração Z, a primeira geração de “nativos digitais” (Prato, 2020). Ao invés das gerações anteriores, a inovação tecnológica não constitui um desafio para esta geração, mas antes uma oportunidade de crescimento e evolução (Racolça-Paina & Irini, 2021). Este grupo encontrou nas tecnologias uma forma de promover e fazer acontecer a sua vida académica, social, laboral e de lazer. Sendo uma geração já nascida na era digital, inevitavelmente, encontra-se bastante conectada com os meios de informação e de comunicação (Schneider et al., 2020), mobilizando-os para as múltiplas tarefas que têm em mãos e para a satisfação de várias necessidades. Não é de estranhar, por isso, que os/as adolescentes/jovens sejam a faixa etária mais exposta e que utiliza mais a *internet*, as ferramentas digitais e as redes sociais, comparativamente às restantes idades (e.g., Becker et al., 2019; Prato, 2020; Sevilla et al., 2021).

Em 2019, 99.5% dos portugueses entre os 16 e 24 anos utilizava a *internet* (PORDATA, 2019, citado por Rodrigues et al., 2022). O estudo do ICAD *Comportamentos aditivos aos 18 anos: inquérito aos jovens participantes no Dia da Defesa Nacional, 2019*, refere que 1 em cada 3 jovens, com 18 anos, iniciou a utilização da *internet* com menos de 10 anos de idade e que estes jovens utilizam diariamente as redes sociais.

Dados do inquérito aos jovens participantes no *Dia da Defesa Nacional, 2022 – Utilização da Internet*, revelaram que 98% dos jovens inquiridos tinham experiência de utilização da *internet*, iniciada maioritariamente a sua utilização antes dos 15 anos. A maioria dos jovens utilizava em média a *internet* 4 horas ou mais por dia e 40% usavam a *internet* durante 5 horas ou mais.

O uso quotidiano e massivo das ferramentas digitais tem aumentado entre os/as jovens, já que permite aceder, nomeadamente, a: i) informações variadas e “ilimitadas”, de forma fácil e rápida; ii) amigos/as e familiares, comunicando e interagindo com eles/as, independentemente da distância; iii) oportunidades “infinitas” de aprendizagem, nomeadamente de âmbito escolar/académico e de lazer; iv) serviços vários, de forma ágil e eficaz (e.g., Suárez & Soracá, 2020).

Tal como na população geral, também entre as pessoas jovens existem perigos associados ao uso das ferramentas digitais. Os resultados obtidos no Inquérito realizado aos jovens participantes no Dia da Defesa Nacional sobre os Comportamentos aditivos (Calado et al., 2020) evidenciaram que, entre 2017-2019, a experiência de problemas relacionados com comportamentos aditivos aumentou entre os jovens de 18 anos, sendo que, a nível nacional e em todas as regiões, o incremento foi maior nos problemas relacionados com o uso de internet. O estudo do ICAD *Comportamentos aditivos aos 18 anos: inquérito aos jovens participantes no Dia da Defesa Nacional, 2019*, refere que 25% experienciou problemas decorrentes do uso de internet (SICAD, 2020). De entre os problemas identificados, poder-se-á destacar a/o(s): a) Uso excessivo de ferramentas digitais, que pode levar à dependência, afetando a saúde física e mental, a socialização e o desempenho académico dos/as jovens; b) Exposição a conteúdos inapropriados, incluindo violência, pornografia e discursos de ódio, que podem afetar negativamente o seu desenvolvimento emocional e psicológico; c) *Cyberbullying*, que pode levar a problemas de autoestima, depressão e ansiedade; d) Exposição a predadores *online*, que usam as ferramentas digitais para se aproximarem e abusarem das vítimas; e) Problemas de privacidade, em que informações pessoais dos/as jovens podem ser roubadas ou partilhadas sem o seu consentimento, o que pode levar, entre outras consequências, a problemas de segurança

e de identidade; f) Desinformação, que pode gerar designadamente, crenças estereotipadas e comportamentos discriminatórios, prejudiciais para os/as jovens; g) Dificuldades sociais, já que o uso excessivo de ferramentas digitais pode levar os/as jovens a se isolarem e a terem dificuldades de comunicação e de relacionamento presenciais; h) Compras por impulso (e.g., Gonçalves et al., 2021; Shin et al., 2023; Rodrigues, 2024).

Tal como sucedido com a população geral, também nos/as jovens se assistiu a um aumento da exposição às ferramentas e aos mundos digitais durante a vivência pandémica (e.g., Huckins et al., 2020; Sales et al., 2021). Segundo dados do *Inquérito Nacional ao Consumo de Substâncias Psicoativas na População Geral 2022 - Uso da Internet*, entre 2017 e 2022, os utilizadores de *internet*, na temporalidade referente aos últimos 12 meses, subiu de 60,4% para 79,6%. Também Sá e colaboradores (2020) verificaram que o uso de *internet* aumentou para 73% nesta população, particularmente para fins de diversão/distração. Todavia, também se assistiu a um aumento de comportamentos de risco, designadamente dos fenómenos de violência sexual baseada em imagem (Faustino et al., 2022), e, consequentemente, a um aumento dos problemas de saúde mental associados ao uso e/ou abuso destes meios, nomeadamente, ao nível da ansiedade, depressão e sedentarismo (Deslandes & Coutinho, 2020).

Porque as redes sociais e os jogos têm grande relevância na realidade dos/as jovens, faremos uma incursão por estes domínios.

2.1. Redes sociais

As redes sociais como o *Instagram*, *TikTok*, *SnapChat* e *Facebook* são onnipresentes na Sociedade atual. Por “redes sociais” entenda-se, segundo Jeessmitha e Com (2019), uma coleção de aplicações e *websites* que permite às pessoas comunicarem e partilharem informações entre si, assim como estarem em contacto e atualizadas em relação a eventos, produtos e serviços. De forma rápida e imediata, possibilitam oportunidades de interação, de entretenimento, de aprendizagens e de realizações várias (e.g., compras), podendo ter impactos positivos e negativos.

De uma forma geral, as redes sociais e em especial o *TikTok* são aditivas, porque, entre outros aspetos, fazem as pessoas sentir-se integradas e contribuem para o sentimento de aprovação e de satisfação pessoal (Patel & Binjola, 2020). Todavia, por serem altamente aditivas, levam as pessoas a manifestarem, entre outros sintomas: a) uma preocupação e pensamento recorrente em usarem (cada vez mais) as redes sociais; b) alterações de humor; c) sensação de sofrimento; d) inquietação ou ansiedade quando em privação; e) comprometimento funcional (Andreassen et al., 2017).

De acordo com dados da ONU, os maiores de utilizadores das redes sociais são os/as adolescentes e jovens adultos/as (Santos et al., 2022), particularmente do sexo feminino (Sevilla et al., 2021). Apesar das inegáveis vantagens do seu uso na atualidade, as redes sociais podem influenciar negativamente a vida dos/as jovens, nomeadamente contribuindo para o aumento de depressões, ansiedades e dependências.

Como afirmam Souza e Cunha (2019), as redes sociais constituem uma “vitrine virtual” onde os/as jovens exibem uma vida “perfeita”, procurando o maior número de “likes” e comentários nas suas fotos e vídeos, chegando mesmo a eliminar os seus “posts”, pelo simples facto de não terem alcançado a meta de “likes” pretendida. A par destas situações, acrescenta-se o *cyberbullying* que pode pôr em perigo a saúde psicológica, tanto da vítima como do agressor, aumentando, assim, as taxas de depressão derivadas do uso das redes sociais (Sousa, 2019).

Dados do inquérito efetuado no *Dia da Defesa Nacional, 2022 – Utilização da Internet*, revelaram que 98% dos/as jovens utilizavam as redes sociais durante a semana e 97% ao fim de semana, sendo que aproximadamente metade o fazia, em média, durante 4 ou mais horas por dia. As raparigas em geral faziam uma utilização mais prolongada (6 horas ou mais por dia). Estas tendências observaram-se uma vez mais no *Relatório do Dia da Defesa Nacional, 2023 – Utilização da Internet*. Também Calado e colaboradores (2024) referem que estas plataformas são os locais mais frequentados pelos/as jovens, sendo que 15% as utilizam durante 6 ou mais horas diárias.

2.2. Videojogos e apostas online

Os videojogos são atualmente uma fonte privilegiada de entretenimento dos/as jovens. Existe uma diversidade infinita de jogos, de tipologias e com formatos, exigências e impactos distintos no funcionamento e bem-estar dos/as jogadores/as. Se bem que frequentemente se evidenciem os aspetos mais negativos e patológicos do comportamento de jogo, nem tudo é negativo. Os videojogos podem funcionar como ferramentas para preparar a futura geração para os avanços tecnológicos e uma realidade que se antecipa (Newman, 2017). Além disto, vários estudos ao longo dos anos revelaram que jogar videojogos pode melhorar a cognição, os processos de tomada de decisão e de pensamento estratégico, a capacidade de atenção e a velocidade de resposta do indivíduo (Foerster et al., 2022; Torres, 2020). Há também benefícios em relação à sociabilização, visto que a maioria dos jogos possui um componente multijogador, que permite ao/a jogador/a interagir e comunicar com outros/as jogadores/as, por vezes do outro lado do planeta. De acordo com Lenhart et al. (2008), muitos dos videojogos possuem ainda um conjunto de oportunidades de aprendizagem cívica, como simulações de atividades cívicas ou políticas, e/ou debate de questões éticas.

Não obstante, o hábito de jogar videojogos pode levar o indivíduo a evidenciar, nomeadamente, sintomas de privação (tristeza, fadiga, irritabilidade), negligência de higiene, pouco tempo de sono e/ou insónias, falta de interesse noutras atividades, deterioração do processo de tomada de decisão e de pensamento estratégico, ansiedade, decadência de atividades laborais e de relacionamentos interpessoais (e.g., Oliveira, 2009; Torres, 2020). Os/as estudantes que dedicam o seu tempo livre apenas a jogar, podem ter dificuldades em acompanhar a escola ou a faculdade. Em geral, procrastinam nos estudos ou, simplesmente, ignoram prazos a fim de se manterem a jogar (Torres, 2020).

Em casos mais severos pode ser desenvolvido um estilo de vida sedentário, dado que o indivíduo fica a maioria do seu tempo sentado e sem disposição para realizar simples atividades do quotidiano, o que influencia de forma direta a saúde e o bem-estar físico e mental. Neste enquadramento de sedentarismo, a pessoa acaba por aumentar a ingestão de alimentos, principalmente ricos em gorduras e açúcares, aumentando o risco de obesidade, doenças cardiovasculares e diabetes (Patterson et.

al., 2018). Os sintomas de sedentarismo passam também pelo cansaço constante, a diminuição da força muscular, dor nas articulações, acúmulo de gordura abdominal, aumento excessivo do peso e má qualidade de sono (Torres, 2020). Todos estes sintomas podem contribuir para a emergência de quadros depressivos, atrofia muscular, diabetes, hipertensão e colesterol, que, por sua vez, podem evoluir para problemas mais graves como um possível AVC ou enfarte (Patterson et. al., 2018).

A Organização Mundial de Saúde (OMS), na 11^a Classificação Internacional de Doenças (CID), em 2019, criou a categoria “Perturbações devidas a comportamentos aditivos”, na qual tanto a Perturbação de Jogo a dinheiro (*Gambling*) como a Perturbação de Jogo de vídeo (*Gaming*) foram incluídas como diagnósticos oficiais na área da saúde mental. Ambas as condições têm dois tipos distintos: “predominantemente *online*” e “predominantemente *offline*” (Organização Mundial de Saúde, 2019).

Para uma perturbação de utilização de videojogos ser considerada dependência deve estar presente uma combinação dos seguintes sintomas: ocupação do espaço mental com determinado jogo ou assuntos relacionados (estreitamento do campo de interesses), sintomas de privação (tristeza, irritabilidade, ansiedade quando impossibilitado de jogar), incapacidade de parar de jogar, apesar de o tentar fazer ativamente (só surge em casos arrastados no tempo), desistência de outras atividades em que havia interesse, manutenção do comportamento de jogo apesar de estar a ter problemas relacionados com o mesmo, subvalorização do tempo que se passa a jogar, utilização do ato de jogar para alívio de sintomas de humor negativos como tristeza, preocupações ou sentimento de culpa, colocação dos relacionamentos em risco ou perda de oportunidades laborais devido à utilização excessiva de videojogos (American Psychiatric Association, 2013).

O uso excessivo de videojogos, assim como das redes sociais, por parte dos/as adolescentes/jovens, pode dever-se ao sentimento de segurança proporcionado por se encontrarem atrás de um ecrã, onde podem criar personagens fictícias e encontrar grupos com os quais se identificam. São, não raras vezes, um meio de fugir à realidade, evitando frustrações, rejeições, responsabilidades e sentimentos que precisam de enfrentar quando se encontram na vida real.

Quanto aos jogos de apostas através da *internet*, estes têm ganho expressão. De acordo com Inquérito realizado aos jovens participantes no Dia da Defesa Nacional sobre os Comportamentos aditivos (Calado et al 2024; 2020), no período de 2015-2019, esta prática tornou-se ligeiramente mais prevalente em Portugal, entre os jovens de 18 anos, sendo os da Regiões Autónomas quem mais costumam utilizar a *internet* para fazer apostas e os do Algarve quem menos o fazem. No mesmo período, as apostas *online* entre a população em causa tornaram-se mais prevalentes em todas as regiões do país, tendo aumentado de forma mais expressiva na Madeira e menos nos Açores, região onde se assiste a uma tendência de convergência com a média nacional. Apesar disso, face a 2018, a maior variação registou-se na Região Autónoma dos Açores, o que fez com que se invertesse a tendência de claro decréscimo que se verificava na região desde 2015. De acordo com o estudo de Balsa et al (2023), 55,6% dos portugueses jogava a jogos a dinheiro sem apresentarem sintomas de adição;

1,3% dos jogadores de jogos a dinheiro apresentavam alguns comportamentos problemáticos, e 0,5% apresentavam um potencial quadro de jogo patológico. Tinoco et al. (2023), numa revisão de carácter bibliométrico, constataram um interesse crescente por parte da literatura internacional pela questão das *loot boxes* e a forma como a compra de caixas de recompensa, aleatórias, pode incentivar comportamentos aditivos no contexto dos videojogos.

3. Uso abusivo das ferramentas digitais e dependência digital nos/as jovens

O uso excessivo das TDIC e das redes sociais pode levar a uma adição ao uso da tecnologia, habitualmente designada de dependência digital (Prato, 2020). No entanto, o uso excessivo não é necessariamente sinónimo de dependência. Há indivíduos que usam excessivamente as ferramentas digitais, mas que não são dependentes destas (Arruda, 2016), pois os mesmos utilizam-nas com um propósito e conseguem controlar-se, tendo comportamentos ditos normais quando são privados da sua utilização (Arruda, 2016).

Quando existe dependência da *internet*, verifica-se que os indivíduos, ao invés de lidarem de forma adequada com os obstáculos da vida, o *stress* do quotidiano e/ou enfrentar traumas passados ou presentes, respondem de forma não adaptativa, conectando-se à *internet* durante um tempo excessivo (Prato, 2020).

As dependências digitais envolvem um padrão comportamental em que a pessoa desenvolve uma necessidade excessiva de usar dispositivos eletrónicos como *smartphones*, computadores e também redes sociais, muitas vezes em detrimento de outras atividades importantes, como o trabalho, o estudo e as relações interpessoais. Os indivíduos estão conectados e *readily accessible*, independentemente do lugar ou hora (e.g., Di Sano & D’Elia, 2022; Brandão & Boumann, 2022). Este fenómeno, denominado de hiperconectividade, está relacionado com o termo *always-on*, que significa “estar sempre disponível”.

Como efeito decorrente da hiperconectividade, algumas pessoas podem desenvolver “FOMO”, sendo este um acrónimo para *fear of missing out*. Os sujeitos que desenvolvem “FOMO” experienciam uma urgência em verificarem constantemente as atualizações das redes sociais, independentemente das horas ou do que estão a fazer, aliviando o medo de estar a perder alguma notícia ou acontecimento, o que pode gerar comportamentos disfuncionais e/ou de risco para estes ou para terceiros (Elhai, Yang & Montag, 2021; Ramirez, 2021, citado por Brandão & Boumann, 2022; Bartholomeu et al., 2023).

A dependência digital pode gerar (graves) problemas de saúde física e psicológica, devido ao elevado período do tempo de utilização dos dispositivos e ferramentas digitais (e.g., Finotti et al., 2018; Sousa, 2019; Schneider, et al., 2020). Sintomas desta dependência incluem:

- a) Dificuldade em controlar o uso dos dispositivos eletrónicos e o acesso à *internet*.
- b) Sinais de abstinência quando a pessoa não pode usar seus dispositivos eletrónicos ou aceder a *internet*.
- c) Preocupação excessiva com a tecnologia, com a necessidade constante de estar conectado e de verificar as redes sociais e outras plataformas digitais.
- d) Dificuldades sociais, designadamente, de comunicação e no estabelecimento de relações interpessoais, com tendência a evitar as interações presenciais.

De acordo com Becker et al. (2019), há indivíduos mais suscetíveis a desenvolverem comportamentos de dependência, existindo variáveis e fatores que contribuem para esta vulnerabilidade, como a privação de sono, uma menor produtividade diária, a solidão, a desmotivação, o humor deprimido, a impulsividade, a baixa autoestima, a timidez, a reduzida capacidade de atenção, entre outras.

Como referido anteriormente, a dependência desenvolve-se, não raras vezes, em torno de uma tentativa de aliviar/suprimir o *stress* e a dor. Todavia, o recurso às ferramentas digitais não só como meio de alívio, mas também de evitamento, cria um círculo vicioso que acaba por gerar a dependência e a instalação de dificuldades de índole vária ou de um quadro clínico psiquiátrico (Finotti et al., 2018).

O uso indevido da *internet* e das ferramentas digitais pode ter, assim, consequências várias como alterações comportamentais, perda de controle, baixa autoestima, procrastinação e insucesso escolar, isolamento social, ansiedade e (aumento de) conflitos familiares (Bahrainian, et al., 2014, citados por Prato, 2020; Schneider et al., 2020).

A dependência digital influencia, assim, de forma significativa o comportamento e o quotidiano dos seres humanos, ao afetar o seu funcionamento psíquico e social (Azevedo et al., 2016), sendo os indivíduos do sexo masculino (Becker et al., 2019) e os mais jovens (Rodrigues et al., 2022) os mais suscetíveis a desenvolverem um quadro de dependência.

A dependência digital pode ser avaliada, segundo Tumeleiro et al. (2018), em diferentes graus - leve, moderada e severa - consoante a gravidade e a diversidade da sintomatologia apresentada e seu impacto. De acordo com Finotti et al. (2018) é, frequentemente, utilizado um modelo com seis fatores, de Young e Abreu, para se diagnosticar a dependência: 1) saliência; 2) mudança de humor; 3) abstinência; 4) tolerância; 5) conflito; 6) recaída e consequente reinstalação do quadro. Alguns destes comportamentos são relativos à nomofobia (“No Mobile Phone Phobia”) - ou seja, à fobia de ficar sem o telemóvel – e são caracterizados por situações como: passar grandes períodos de tempo no telemóvel/*internet*; ter mais de um telemóvel; transportar sempre consigo um carregador; evitar situações em que poderá estar indisponível; conferir sistematicamente o ecrã para verificar se tem novas notificações; dormir junto ao aparelho; sentir-se ansioso com a ideia de o poder perder, partir ou simplesmente não conseguir usar as suas funcionalidades; evitar interações sociais reais em prol do uso do telemóvel; e ouvir o som das notificações quando este na realidade não toca (*Textiety*) ou sentir a sua vibração ilusória (*Phantom Vibration Syndrome*) (Finotti et al., 2018). Apesar de a nomofobia não ser considerada um distúrbio psiquiátrico, constitui-se um desequilíbrio, podendo gerar problemas específicos, como sensação de pânico, agorafobia e fobia social (Finotti et al., 2018).

3.1. Consequências em termos físicos

O uso excessivo e prolongado das ferramentas digitais tem sido associado a vários problemas físicos, sendo que alguns dos principais incluem (e.g. Marin et al., 2016):

- a) Dores musculares, especialmente nas costas, pescoço e ombros, que decorrem de posturas incorretas e da tensão muscular;
- b) Problemas de visão, como fadiga ocular, olhos secos e visão embaçada, consequentes de uma exposição prolongada à luz azul emitida pelos ecrans dos dispositivos;
- c) Distúrbios do sono, como insónia e má qualidade do sono, pelo facto de a exposição prolongada à luz azul emitida pelos ecrans dos dispositivos poder afetar os níveis de melatonina;
- d) Ganho de peso e obesidade, pela assunção de um estilo de vida sedentário;
- e) Dores de cabeça, consequente da exposição prolongada à luz emitida pelos ecrans dos dispositivos.

3.2. Consequências em termos psicológicos

De acordo com estudos vários (e.g., Becker et al., 2019; Finotti et al., 2018), o uso excessivo de ferramentas digitais e das redes sociais pelos/as jovens pode estar relacionado com vários problemas e distúrbios mentais e psicológicos, podendo ser causa ou consequência dos mesmos. Existe, efetivamente, uma dificuldade em distinguir as causas das consequências, dado que os transtornos/distúrbios emocionais e psíquicos funcionam como fatores de risco para o desenvolvimento de uma dependência, assim como o uso contínuo e descontrolado do telemóvel e da *internet* aumentam a possibilidade de uma desordem psíquica (Finotti et al., 2018). Efetivamente, e como referem Becker et al. (2019), as pessoas dependentes e/ou com algum transtorno mental usam a *internet* para alívio de sintomas emocionais/psíquicos, tentando fugir de realidades angustiantes ou compensar vulnerabilidades e falhas, como uma baixa autoestima, estados depressivos e de solidão, falta de habilidades sociais, entre outros. No mesmo sentido, Pinto (2022) refere que os/as jovens usam as ferramentas digitais não só para evitar o que lhes provoca *stress* na vida real, mas também como forma de regular o humor.

Quando se instala, a dependência digital pode estar relacionada com sintomas/transtornos psiquiátricos e apresentar sintomas idênticos aos de pacientes com dependências químicas e comportamentais (Finotti et al., 2018). Alguns dos principais sintomas/transtornos incluem:

- a) Ansiedade;
- b) Depressão, irritabilidade e/ou labilidade emocional;
- c) Distorção da imagem corporal e transtornos alimentares;
- d) Transtorno obsessivo-compulsivo;
- e) Distúrbio bipolar;
- f) Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade;
- g) Transtornos do espectro autista.

A ansiedade, por exemplo, pode ser consequência da pessoa: i) consumir certos conteúdos que a tornem mais consciente de eventos *stressantes* que ocorrem na vida de outros; ii) sentir pressão para ter determinado tipo de vida; iii) sentir pressão para não perder qualquer ocorrência que aconteça *online*, como novas notificações ou visualização/resposta a mensagens enviadas (Monte et al., 2022). Não obstante, Moromizato et al. (2017) referem que as redes sociais podem acalmar o estado de ansiedade do indivíduo, quando este recebe atenção, apoio e suporte emocional por parte de outros utilizadores. Todavia, quando as expectativas são goradas, pode gerar-se frustração e/ou instalar-se um sentimento de vazio (Picon et al., 2015).

No que concerne à distorção da imagem corporal e transtornos alimentares, diversos autores (e.g., Lira et al., 2017; Copetti & Quiroga, 2018; Sevilla et al., 2021) referem que os/as jovens, ao serem expostos/as não raras vezes a ideias distorcidas sobre beleza, saúde, bem-estar, sucesso e felicidade, podem desenvolver sentimentos de insatisfação e de vergonha corporal, assim como comportamentos de risco, com impacto na autoestima e bem-estar pessoal. O *Instagram*, especificamente, é uma das aplicações que mais gera comparação social e insatisfação pessoal e corporal (e.g., Vall-Roqué & Saldaña, 2019; Sevilla et al., 2021; López, 2022).

Os/as jovens são particularmente vulneráveis a mensagens críticas externas, que os/as levam a gerar uma perceção subjetiva de si e do seu corpo, com impacto no desenvolvimento da sua autoimagem. Segundo López (2022), o desenvolvimento de uma autoimagem corporal negativa leva, não raras vezes, ao aparecimento de comportamentos, geralmente pouco saudáveis, centrados na obsessão com o peso e com a ingestão de alimentos, que pode levar a distúrbios alimentares.

Nas redes sociais, a mensagem que se expõe é sempre a mais positiva, ocultando-se os aspetos negativos, o que pode criar a impressão de que as vidas dos outros são mais emocionantes e felizes do que a própria, o que, para além de gerar ansiedade e baixa autoestima, pode levar a situações de isolamento - pela vergonha, culpa ou ansiedade sentidas pelo não cumprimento de um padrão de beleza “ideal” - ou despertar estados e quadros depressivos (Sousa, 2019; Valderramas, 2020).

Além dos aspetos anteriormente referidos, a autoestima, o bem-estar e a saúde mental podem ser afetados negativamente por fatores vários associados à/com a realidade e as ferramentas digitais, nomeadamente pelo *cyberbullying*, pela *cyberpornografia* e pela violência sexual (e.g., Brewer & Kerslake, 2015; Cação, 2023; Rodrigues, 2024).

3.3. Consequências em termos cognitivos

As ferramentas digitais podem ter um forte impacto em termos da formação do pensamento e da atenção/concentração.

Se inicialmente se considerava a *internet* uma fonte de informação passiva, com o tempo, os intermediários da informação *online*, como a *Google* e o *Facebook*, passaram a usar “recursos de personalização: algoritmos que adaptam informações com base no que o utilizador precisa, quer e quem ele conheceu na *internet*” (Bozdag, 2013, citado por Amaral & Santos, 2019, p. 75). A pessoa é levada a visitar vezes sem conta o mesmo tipo de informação, o que limita a sua exposição a opiniões

e pontos de vista diferentes do seu, essenciais à edificação de um pensamento divergente. As crenças pessoais são alimentadas pelo algoritmo, o que induz a certezas onnipotentes e à construção de verdade(s) única(s)/absoluta(s) (Bakir & MacStay, 2017, citados por Amaral & Santos, 2019). Quando a opinião própria deixa de ser confrontada e desafiada, a pessoa passa a viver dentro das “próprias câmaras de eco *online*” (Wardle & Derakh-shan, 2017, citados por Amaral & Santos, 2019, p. 76).

Já o facto de as pessoas, em pouco tempo, acederem a uma multiplicidade de vídeos com informação condensada, seja nas pesquisas na *internet* ou nas redes sociais, afeta negativamente a capacidade atenção/concentração. A exposição, particularmente a vídeos curtos ou imagens variadas, dificulta a manutenção de uma atenção continuada num assunto ou estímulo, estimulando situações de hipomnésia e de desatenção (Stiegler, 2006).

3.4. Consequências em termos relacionais

Os relacionamentos interpessoais, nos/as adolescentes e nos/as jovens, são essenciais para o seu desenvolvimento e bem-estar pessoal. Na atualidade, as conversas e as atividades presenciais estão a ser substituídas por relacionamentos à distância. O advento da *internet* trouxe uma nova forma de as pessoas se relacionarem com o mundo: a notícia na hora, o *e-mail*, as redes sociais de todos os tipos, as videochamadas, o compartilhamento instantâneo de fotos e de imagens, entre outros. Os/as jovens cada vez mais (se) comunicam desse modo. Se a *internet* pode proporcionar momentos de união e de lazer no seio familiar e/ou junto de (grupos de) amigos, também pode pôr em segundo plano as relações de afetividade.

De acordo com Bauman (2004), as relações humanas estão a tornar-se cada vez mais fluídas, rápidas, fáceis e descartáveis. A realidade atual, designada de “modernidade líquida”, sinaliza tempos em que nada permanece por muito tempo. Surge o conceito do uso imediato, do prazer passageiro, da satisfação instantânea. De acordo com o autor, as emoções não perduram e desaparecem rapidamente, expondo as fragilidades dos laços humanos. Observa-se uma espécie de interação superficial entre as pessoas, em que o virtual passou a ser mais importante que o real, por ser mais confortável do que a realidade. Fonte (2008) afirma que a utilização da *internet* e das ferramentas digitais permite que o/a adolescente/jovem faça contactos e estabeleça relacionamentos que fora deste meio não conseguiria. Contudo, esses contactos, superficiais e de falsa intimidade, levam não raras vezes a um afastamento, a um isolamento social e à instalação de um vazio emocional. Para preencher esse vazio, os/as jovens tendem a apegar-se às redes sociais, porque estas causam a impressão de que nunca estão sozinhos/as e infelizes, via amizades virtuais e compartilhamento de informações (Miller, 2017). No entanto, apesar de as redes sociais criarem oportunidades de socialização, o seu efeito não é o esperado, pois a vida moderna tende a isolar, em vez de aproximar. Além disso, a realidade ao ser distorcida, devido à falsa impressão de felicidade proporcionada pelas interações no mundo virtual, leva a uma sensação de que as pessoas ao seu redor não fazem parte do seu quotidiano.

Percebe-se, assim, que o uso excessivo de ferramentas digitais pelos/as jovens pode afetar negativamente os seus relacionamentos interpessoais, seja com a família e/ou com os pares. O relatório *A saúde dos adolescentes portugueses em contexto de pandemia* (Gaspar et al., 2022) dá conta que os/as

adolescentes referem ter discussões com a família, amigos e/ou namorado/a, por estarem nas redes sociais (69%); por estarem a “surfar” na *internet* (59,1%); e por jogarem videojogos (57,7%), sendo que esta situação se tem vindo a agravar ao longo dos anos. Alguns dos principais problemas incluem:

- a) Falta de comunicação, dado que os/as jovens passam menos tempo a conversar pessoalmente com as suas famílias e amigos, contribuindo para um desligamento emocional;
- b) Isolamento social, já que muitos/as jovens preferem interagir virtualmente em vez de interagir pessoalmente. Muitos isolam-se nas suas casas, nos seus quartos - “fenómeno cultura de quarto” (Mesch, 2006) -, passando a viver numa realidade física muito limitada e circunscrita;
- c) Dificuldades de interação social. Associado ao problema anterior, tem-se observado que alguns/algumas jovens que passam muito tempo a usar ferramentas digitais podem ter dificuldades de comunicação e de interação presencial;
- d) Dificuldades de autorregulação emocional e comportamental, os quais podem gerar conflitos e problemas nos relacionamentos interpessoais.

As ferramentas digitais limitam não só as interações e os convívios presenciais, como, quando estes acontecem, impõem-se como um instrumento indispensável aos mesmos (Silva & Silva, 2017). Paralelamente a um distanciamento que se vai sucedendo, a capacidade de socialização dos/as adolescentes/jovens fica comprometida (e.g., Finotti et al., 2018; Valderramas, 2020). Consequentemente, deixam de realizar atividades no exterior, ficando fissurados numa vida virtual, o que leva a que a sua vida real seja repleta de perturbações de humor, de sono, de comportamento, entre outras (Patrão, 2016, citado por Rodrigues et al., 2022). Não obstante, é inegável que as interações sociais à distância fazem parte das vidas dos/as jovens, permitindo-lhes um acesso rápido e fácil a outros e a integração em comunidades digitais com interesses similares aos seus (Sales et al., 2021).

Se todos podem beneficiar destes meios, são os sujeitos mais introvertidos, como afirmam Herman e colaboradores (2005, citados por Rio, 2021), os que mais beneficiam das interações e comunicações *online*, já que, pela sua timidez e vergonha, são tendencialmente mais solitários e com mais dificuldades em aceder às oportunidades presenciais que estão disponíveis.

3.4.1. Com a família

Nos dias de hoje, o uso de tecnologias digitais faz parte do funcionamento e do comportamento das famílias contemporâneas. Se, por um lado, facilitam a gestão diária de atividades em tempo real, permitindo o aumento do tempo em família através da realização de atividades *online* (Plowman et al., 2010), por outro, trazem inseguranças e desafios (Wagner et al., 2010, citados por Neumann & Missel, 2019). São notórios os conflitos relacionados com a diminuição do diálogo, da interação e do convívio entre os elementos da família – em especial pelo uso do telemóvel e das redes sociais, por serem particulares a cada um - resultando na diminuição de proximidade e estruturação de laços afetivos ou mesmo no isolamento dos seus membros (Neumann & Missel 2019; Souza & Cunha, 2019; Diniz & França, 2023; Santos et al., 2024). Cada vez é mais visível e as relações familiares tornam-se superficiais, afetando as aprendizagens, a atenção e os comportamentos (e.g., Marin et al., 2016; Candeias, 2019; Sousa, 2019).

O uso das tecnologias pode ainda afetar a tradicional hierarquia familiar, dado que altera as relações de poder até há pouco instituídas. De acordo com Souza e Schnitman (2021), as relações familiares da atualidade são mais horizontais e flexíveis. Pelo *know how* que apresentam das ferramentas digitais, os/as filhos/as podem ensinar os pais a trabalhar com as tecnologias; enquanto estes, por sua vez, ensinam-nos/as noutros saberes. Não obstante, o poder de influência da geração dos pais da atualidade está diminuído, visto que os/as filhos/as têm acesso a milhões de pessoas à distância de um clique, sendo por estes (também) influenciados/as. Os/as influenciadores digitais, por exemplo, ganham na atualidade um palco privilegiado na vida de muitos/as adolescentes/jovens (Abreu et al., 2022).

Em Portugal, um estudo realizado por Costa e colaboradores (2018, citados por Rodrigues et al., 2022), constatou que um nível maior de dependência da *internet* estava associado a um pior funcionamento familiar.

3.4.2. Com os pares

Os pares, o par amoroso e os grupos de pertença assumem particular relevância nesta etapa da vida, sendo fonte e alvo de influência, bem-estar e suporte, mas também de pressão, agressão e mal-estar (Papalia & Feldman, 2013). A forma como os relacionamentos entre pares e com o par sexual ou amoroso acontecem mudaram significativamente nas últimas décadas. A era digital trouxe mudanças na forma como os indivíduos se relacionam, isto é, como formam, como mantêm e como entendem os relacionamentos.

As redes sociais e as aplicações de encontros *online* transformaram profundamente a forma de conhecer pessoas, eliminando barreiras de tempo, contexto social e localização geográfica (Regan, 2016, citado por Erevik et al., 2020). Além de facilitar a criação de conexões iniciais, tanto em contextos de amizade como em relações sexuais e/ou românticas, contribui para a manutenção das interações e dos laços relacionais, pois possibilita um contacto constante, independentemente da distância ou do contexto físico (Parsakia & Rostami, 2023).

No que concerne aos relacionamentos sexuais e amorosos, as aplicações de encontros *online*, como o *Tinder*, são muito populares entre os/as jovens (Smith & Anderson, 2016, citados por Erevik et al., 2020), dado que permitem uma interação rápida e eficiente, sem os custos (de deslocação, de dinheiro ou de tempo) exigidos pelos encontros presenciais (Azad & Wibowo, 2011, citados por Ting & McLachlan, 2022). Assim, muitos/as jovens conhecem-se *online*, desenvolvendo uma conexão antes mesmo de se encontrarem pessoalmente. Se o digital facilita a conexão inicial, as interações virtuais dificultam o desenvolvimento de uma intimidade genuína e duradoura. Os enganos e as manipulações que acontecem por esta via coartam a confiança exigida a relacionamentos de maior profundidade, o que evidencia a fragilidade das relações virtuais (Silvia et al., 2023). Hatamleh e colaboradores (2023) referem que o nível de confiança que os indivíduos depositam nas plataformas digital influencia diretamente a qualidade das conexões estabelecidas.

Além da mudança nos padrões relacionais entre pares, um dos fenómenos mais presentes e com maior impacto na atualidade é o dos/as “influenciadores/as sociais ou digitais”. Estes/as possuem um papel de destaque na vida dos seus pares, já que os/as levam a consumir determinado produto, a assistir a determinado espetáculo, a ler determinada revista ou jornal, e/ou concordar com uma dada opinião. Fazem-se presentes, mantendo um contacto permanente e próximo com o seu público, e os/as seus/suas seguidores/as, ao acompanharem os diversos acontecimentos das suas vidas, acabam por desenvolver o sentimento de que fazem parte das mesmas, acedendo às realidades que estes vivem e *postam*. Consoante as suas ideias e posturas, a sua influência pode ser mais ou menos positiva para os/as seus/suas seguidores (e.g., Carvalho, 2018; Abreu et al., 2022).

Assim, o uso das ferramentas digitais pode trazer também um conjunto de desafios e problemas para os relacionamentos entre os pares. Um dos problemas identificados é a pressão sentida pelos/as jovens para responderem no imediato aos estímulos recebidos, muitos dos quais acontecem de forma intensa e continuada (Rossi, et al., 2015, citados por Silva & Silva, 2017). Outro, relaciona-se com a perpetração de comportamentos de *cyberbullying*, muitas vezes em resposta a uma pressão exercida pelos pares (Lanzillotti & Korma, 2020).

Nas relações de namoro, as ferramentas digitais podem ser utilizadas por uma das partes para controlar, humilhar ou insultar o/a parceiro/a, seja por meio de mensagens, publicações ou outras formas de comunicação *online* (Andrade et al., 2020). Essa forma de abuso/violência tem gerado novos desafios, como o medo da invasão de privacidade e a exposição indesejada de dados e de fotografias pessoais, além de dificultar a interpretação das emoções e das intenções dos textos escritos, que frequentemente resultam em mal-entendidos. Além disso, o uso excessivo das redes sociais pode corromper a confiança e a intimidade nos relacionamentos – nomeadamente pelas comparações contantes com outras pessoas - diminuindo a autoestima, prejudicando a qualidade das conexões sociais e a sensação de satisfação nas relações amorosas. A falta de privacidade, os ciúmes, a insegurança e a desconfiança são consequências comuns da exposição digital, resultando em desconexão emocional entre o casal. Quando o uso das redes sociais se torna excessivo ou inadequado, pode condicionar a vida relacional e afetiva, presente e futura, dos/as jovens, assim como afetar profundamente a saúde emocional dos envolvidos, criando um ciclo vicioso de dependência e sofrimento psicológico (Silva et al., 2023).

4. Mundos digitais nos/as jovens do Ensino Superior

Com a massificação e a democratização do ensino superior (ES), existem cada vez mais jovens a ingressar neste nível de ensino (Cerdeira & Cabrito, 2018). A entrada e o percurso no ES, assim como a sua saída para o mercado de trabalho, trazem uma variedade de oportunidades, dificuldades e desafios, exigindo, não raras vezes, novos enquadramentos e ajustamentos nas relações interpessoais, no modo como os/as estudantes aprendem, se divertem, trabalham (e.g., Pinto & Leite, 2020; Veiga & Lopes, 2020; Couceiro et al., 2022; Rodrigues et al., 2022).

Os/as jovens do ES estão, em geral, bastante familiarizados com os mundos digitais, uma vez que nasceram, cresceram e vivem num mundo fortemente conectado e dependente das tecnologias digitais. Estas são utilizadas como um dos meios primordiais de relacionamento interpessoal, de

aprendizagem e de desenvolvimento dos trabalhos académicos, visto que, com as mesmas, podem interagir, aprender e trabalhar (individualmente ou em grupo) em qualquer lugar e a qualquer hora (e.g., Henderson et al., 2015; Pinto & Leite, 2020; Cohen et al., 2022). De acordo com vários autores (e.g., Cohen & Baruth, 2017; Pinto & Leite, 2020; Lamana et al., 2021; Cohen et al., 2022), as vantagens dos mundos digitais e do uso de dispositivos móveis, redes sociais e ferramentas digitais são múltiplas e inequívocas neste nível de ensino, entre elas podem destacar-se o/a:

- a) Acesso a bibliotecas *online* das instituições de ES e a uma enorme quantidade de informações, científicas e não só, por meio da *internet*, em tempo real, o que pode ser extremamente útil para pesquisas e trabalhos académicos;
- b) Possibilidade de os/as estudantes comunicarem de forma rápida, fácil e eficiente, com professores e colegas, independentemente da localização em que se encontram;
- c) Aprendizagem personalizada, permitindo que os/as estudantes aprendam ao seu ritmo e no estilo que lhes é mais adequado;
- d) Flexibilidade, que permite aos/as estudantes estudarem e trabalharem em qualquer lugar e a qualquer hora
- e) Possibilidade de os/as estudantes deslocados continuarem a interagir e a comunicarem com os seus familiares e amigos, residentes noutros países ou em cidades distantes.

Estas mais-valias favorecem o rendimento académico, visto que os/as estudantes dispõem de uma oferta educativa diversa e ampla, compartilhando informações pertinentes com os/as seus/as colegas e tendo maior contacto com os/as docentes (Balakrishnan & Gan, 2016, citados por Cohen et al., 2022).

Além disso, as ferramentas digitais, com as suas múltiplas tecnologias de apoio, têm vindo a demonstrar-se cruciais para a promoção de uma educação de nível superior mais democrática, porque mais inclusiva, acessível e igualitária (e.g., André et al., 2024; Rodrigues, 2023; Silva, 2024; Sousa, 2024). A expansão da educação *online* e das plataformas de *e-learning* - ao eliminarem barreiras físicas, geográficas e socioeconómicas -, proporcionam oportunidades de aprendizagem mais flexíveis e acessíveis a pessoas de todo o mundo e com condições variadas.

Não obstante, existem também desvantagens a serem consideradas, designadamente a(s):

- a) Dependência excessiva da tecnologia, que pode levar os/as alunos/as a terem dificuldades em se concentrarem nas tarefas académicas e em se envolverem em interações presenciais;
- b) Dificuldades de comunicação e de interação social, pela substituição massiva da via digital pela presencial;
- c) Distrações - pelo apelo contínuo das redes sociais, dos jogos e de outras distrações *online* – prejudiciais ao processo de atenção/concentração e, consequentemente, ao desempenho académico e social;
- d) Dificuldades em distinguir a informação real e/ou com validade científica da fictícia e/ou sem validade científica, pela propagação de uma imensidão de conhecimentos falsificados e/ou sem rigor científico;
- e) Procrastinação escolar decorrente da quantidade de informação a que os/as estudantes estão sujeitos, que funciona como um fator de pressão muitas vezes de difícil gestão (Di Sano & D'Elia, 2022).

De forma geral, os/as utilizadores/as que frequentam o ES apresentam níveis de dependência da *internet* mais elevados do que os apresentados pela população em geral (Derbyshire et al., 2013, citados por Prato, 2020), sendo o grupo mais afetado pela nomofobia grave (Humood et al., 2021). O uso abusivo dos dispositivos e das ferramentas digitais tem um impacto negativo na vida quotidiana dos/as estudantes do ES, o que pode levar à emergência de múltiplos problemas, desajustamentos e psicopatologias: qualidade do sono reduzida, cansaço diurno, preferências por atividades com um nível reduzido de energia, falta de produtividade, exposição a riscos e perigos diversos, entre outros. Num recente estudo, em que se procedeu ao levantamento de hábitos entre os estudantes do ES em Portugal, dirigido por Alcântara da Silva et al. (2024), destacou-se a omnipresença do jogo na maior parte dos/as estudantes, ocupando um tempo significativos do seu dia-a-dia (4 horas durante a semana e 8h ao fim de semana). Os estudantes do sexo masculino, com idades inferiores a 30 anos, são mais propensos ao jogo, sendo este utilizado muitas vezes como forma de lidar (por evitamento ou alívio) com sentimentos difíceis.

Se a digitalização do ES vem a acontecer há décadas, com a recente pandemia por Covid-19 este processo foi acelerado. Os desafios e as oportunidades deste período foram múltiplos e significativos.

Com a declaração da situação pandémica pela Organização Mundial de Saúde, em março de 2020 (OMS, 2020), as IES foram obrigadas a encerrar fisicamente e a migrar as suas atividades e serviços para plataformas digitais. Assistiu-se à transição de um ensino presencial para um ensino remoto de emergência. Esta resposta exigiu do corpo docente e dos/as discentes um esforço de adaptação célere a esta forma exclusiva de ensinar e de aprender, e também de avaliar. As realidades vividas foram múltiplas e distintas, seja no modo como as atividades síncronas e assíncronas aconteciam - e seu impacto em estudantes e professores/as - (e.g., por exemplo, Sobral & Caetano, 2020), como se reconfiguraram aulas práticas e estágios (e.g., Seabra et al., 2020; Araújo et al, 2021) ou como a própria vida acontecia, designadamente a dos/as estudantes deslocados (Iorio et al., 2020). As ferramentas digitais permitiram diminuir os impactos negativos do isolamento instaurado e adquirir uma nova normalidade. Os desafios e as mudanças que se sucederam, por serem inesperáveis, abruptos e exigentes, obrigaram a um esforço de ajustamento, de adaptação e de recriação – de novas respostas, aprendizagens e perspetivas - por parte de docentes, discentes e das próprias IES (Veiga et al., 2024).

Muitas das mudanças iniciadas ou sedimentadas em tempos de pandemia mantêm-se na atualidade, sendo que agora se vivem novos desafios. As mudanças vertiginosas e imprevisíveis que acontecem atualmente, em particular com a ascensão da Inteligência Artificial, trazem novas dificuldades e oportunidades, nomeadamente para as interações sociais, para a educação superior, para a inserção num mercado de trabalho em profunda transformação (e.g., Katsamakos et al., 2024; UNESCO, 2023).

Durante a situação pandémica, à semelhança da população geral, também os/as jovens do ES aumentaram o seu consumo e a sua dependência das ferramentas e dos dispositivos digitais. Agora na era pós-COVID-19, fica por explorar as consequências da vivência pandémica e como os/as jovens do ES se relacionam na atualidade com as novas tecnologias e todo o mundo digital.

Sentiu-se assim a necessidade de efetuar um exercício de revisão de algum fôlego, dada a natureza deste género de relatórios. Foi, no entanto, através destas leituras e pesquisas que se conseguiu montar um dispositivo metodológico, com objetivos, instrumentos e formas de análise devidamente informadas. São esses momentos que se irá, de seguida, apresentar.

5. Método

O presente projeto teve como finalidade conhecer as perspetivas dos/as estudantes do ES sobre as continuidades e as mudanças que aconteceram na realidade do pós-pandemia no que concerne aos usos das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, suas causas e consequências, percebendo o que de específico havia em cada realidade, mas também o que de comum se perspetivava. A fase de recolha de dados decorreu entre dezembro 2023 e janeiro de 2024.

5.1. Enquadramento metodológico

Este projeto foi operacionalizado através de metodologias de cariz qualitativo, indicadas para o conhecimento profundo de significados e de práticas. O recurso a *focus group* ou grupos de discussão focalizada (GDF), em particular, permite aceder a modos de pensar e práticas dos/as participantes, não só no que eles têm em comum, mas também no que é diferente (Giannone et al., 2020). Movemo-nos, assim, num registo polifónico e polissémico em que as unanimidades podem ter um valor interpretativo semelhante às exceções significativas (Bardin, 1995). O olhar qualitativo permite ainda a inscrição e compreensão dos comportamentos num âmbito contextual, intencional e até mesmo emocional. Assim, não se pretende a confrontação dos dados recolhidos com quaisquer hipóteses formuladas *a priori*, mas aceder à profundidade e complexidade dos significados.

Os GDF possuem diversas aproximações com as entrevistas em grupo, nomeadamente no aspeto logístico e organizativo. No entanto, e de acordo com Cohen e colaboradores (2000), distinguem-se no que diz respeito ao papel do/a investigador/a como moderador/a e condutor/a da sessão. Pretende-se captar a participação espontânea do grupo, pelo que não existe um guião rígido, mas sim uma *checklist* de temas, lançados pelo/a moderador/a ou que podem surgir espontaneamente no decorrer da discussão, numa ordem diversa e imprevisível. Produz-se, deste modo, um conhecimento partilhado, plural e contraditório sobre determinado assunto, conhecimento ou prática (Michell, 1999; Bohnsack, 2004). Os GDF permitem, através de um ambiente de debate, em que os consensos e divergências se podem suceder, a recolha de dados ricos e substanciais que nos aproximam da complexidade de comportamentos e conhecimentos (Holl et al., 2020).

Nestas abordagens, o papel do/a moderador/a é parte integrante do dispositivo metodológico, pelo que também deve ser pensado. Num primeiro momento, destaca-se o cuidado que deve ter no sentido da não diretividade e da promoção de um ambiente de espontaneidade. Também se destaca o seu esforço em tornar as reflexões e respostas o mais claras possíveis, procurando amplificar a gama das experiências invocadas e a profundidade dos testemunhos, nomeadamente procurando realçar as implicações afetivas, as crenças e valores subjacentes ao que está a ser abordado (Moreira, 2007). Sublinha-se, da mesma forma, que esta abordagem nos fornece dados que, embora permitindo interpretações e informações relevantes, permanecem como produto de um contexto específico e com dimensão idiossincrática e individual inalienável (Morgan, 1997; Green & Hart, 1999; Moreira, 2007).

Por fim, destaque-se que o conhecimento é produzido num contexto alargado e partilhado que emerge num registo de pares (Barbour & Schostak, 2005). Este dispositivo metodológico assenta numa lógica de partilha de intersubjetividades, relevante para promover a participação não só de grupos marginalizados, mas também de grupos sem vozes dominantes nos diversos contextos económicos, sociais e culturais (Baker & Hinton, 1999). Assim, os GDF não servem propósitos de quantificação de atitudes, mas existem enquanto “processo social

através do qual os participantes co-produzem um discurso sobre si próprios e as suas ideias que é específico e circunscrito a um tempo e a um espaço” (Barbour & Schostak, 2005, p. 43). É, deste modo, através da interação dos/as participantes, numa dimensão intersubjetiva, que emergem os dados. São eles que, posteriormente, podem servir para a sugestão de futuros estudos, o desenvolvimento de temas e mesmo gerar hipóteses a serem testadas posteriormente, de acordo com uma abordagem mais quantitativa (Cohen et al., 2000).

5.2. Objetivos

O presente projeto partiu da seguinte questão: quais as continuidades e transformações nos mundos digitais no pós-pandemia, na realidade dos/as estudantes do ensino superior?

Teve como objetivos:

- 1) Conhecer as consequências da vivência pandémica nos comportamentos digitais dos/as jovens do ES;
- 2) Perceber como é que os/as mesmos/as se relacionam na atualidade pós-pandémica com as novas tecnologias e os mundos digitais;
- 3) Identificar potencialidades e comportamentos de risco dos mundos digitais;
- 4) Perceber as expectativas quanto aos mundos digitais futuros.

5.3. Procedimentos

Realizaram-se 4 grupos de discussão focalizada com estudantes do Ensino Superior de áreas científicas distintas – Ciências e Tecnologias (CT), Formação de Professores e outros profissionais (FPP), Educação e Intervenção Social (EIS) e Saúde (S). Os/as estudantes foram convidados/as a participar no estudo, através da facilitação das Associações de Estudantes de cada estabelecimento de ensino e/ou de *stakeholders*. Procurou-se que em cada grupo houvesse heterogeneidade em termos de ano de formação, formação de base, sexo e idade. Foi dada a possibilidade de os GDF serem feitos presencialmente ou *online*, usando o *Zoom* como ferramenta digital.

Cada grupo foi orientado por um guião organizado em torno das seguintes dimensões: i. Continuidades e Mudanças nos Mundos Digitais pós-pandemia (dimensão social e individual); ii. Potencialidades (dimensão social e individual); iii. Comportamentos de Risco (dimensão social e individual); iv. Dependências digitais; v. Mundos Digitais Futuros.

Formularam-se, deste modo, as seguintes Questões de Investigação, que orientaram a discussão grupal:

- 1) Quais as consequências da vivência pandémica nos comportamentos digitais dos/as jovens do ES;
- 2) Quais as continuidades e mudanças nos mundos digitais na pós-pandemia (dimensão social e individual);
- 3) Quais as potencialidades dos mundos digitais (dimensão social e individual);
- 4) Quais os comportamentos de risco dos mundos digitais (dimensão social e individual);
- 5) Que dependências digitais identificam e/ou vivenciam;
- 6) Como perspetivam os mundos digitais futuros (cf., Apêndice I).

Em cada grupo participaram entre sete a treze elementos. Foi enviado previamente, a cada participante, um breve Questionário Sociodemográfico, que permitiu a caracterização dos/as participantes dos GDF em dimensões que se revelavam significativas para o estudo (cf., Apêndice II).

As discussões tiveram a duração de sensivelmente 1h30m, tendo estado presentes dois/duas dos/as investigadores/as. As mesmas foram gravadas e posteriormente transcritas. Os respetivos documentos foram importados para o programa QDA Miner Lite V. 3.0., de acesso livre, desenvolvido pela Provalis Research (Provalis, 2023). Este programa permite a condução de análises de conteúdo, fazer o levantamento da frequência de palavras e categorias, bem como a sistematização das mesmas em tabelas, gráficos e outras representações visuais. Existe já uma série de trabalhos sobre contextos e aplicabilidade deste instrumento. Assim, de acordo com Lorenzetti et al. (2020) o QDA Miner Lite permite a melhoria da qualidade dos projetos de investigação e ainda a proximidade do investigador com os dados codificados, possibilitando níveis de compreensão mais abrangentes.

Deste modo, após a importação das entrevistas para o programa, procedeu-se à codificação do material de acordo com uma grelha de codificação construída a partir dos discursos que emergiram num *focus group* piloto, realizado em junho de 2023.

5.4. Considerações Éticas

A participação dos/as estudantes esteve condicionada ao preenchimento prévio do Termo de Consentimento Informado, Livre e Esclarecido (cf. Apêndice III). Não obstante, no momento que antecedeu os GDF, explicitou-se (novamente) a informação sobre: i) o projeto e os seus objetivos; ii) os instrumentos adotados na implementação do projeto e condições de participação no processo de recolha de dados e, iii) o procedimento em termos de condução, análise e devolução inerente aos grupos de discussão focalizada. Realizou-se, em sequência, uma auscultação dos/as presentes, aferindo-se reforçadamente o seu consentimento para efeitos de participação no estudo, assim como da gravação áudio da discussão. Os/as participantes sabiam que podiam desistir a qualquer momento, sem quaisquer consequências para os/as mesmos/as. O anonimato e a confidencialidade foram assegurados.

O projeto e os procedimentos nele descritos obtiveram o parecer favorável da Comissão de Ética do Centro de Investigação e Inovação em Educação (inED) (Referência PA03/CE/23).

5.5. Amostra

Realizaram-se quatro grupos de discussão focalizada, dois via *online* e dois em presença, consoante a disponibilidade e preferência referidas pelos/as participantes.

No total, participaram 37 estudantes, maioritariamente do sexo feminino (65%), de cursos de licenciatura, mestrado e doutoramento de áreas científicas distintas: Ciências e Tecnologias (CT), Formação de Professores e outros Profissionais (FPP), Educação e Intervenção Social (EIS) e Saúde (S). Os dois primeiros grupos foram realizados *online* e os outros dois, presencialmente.

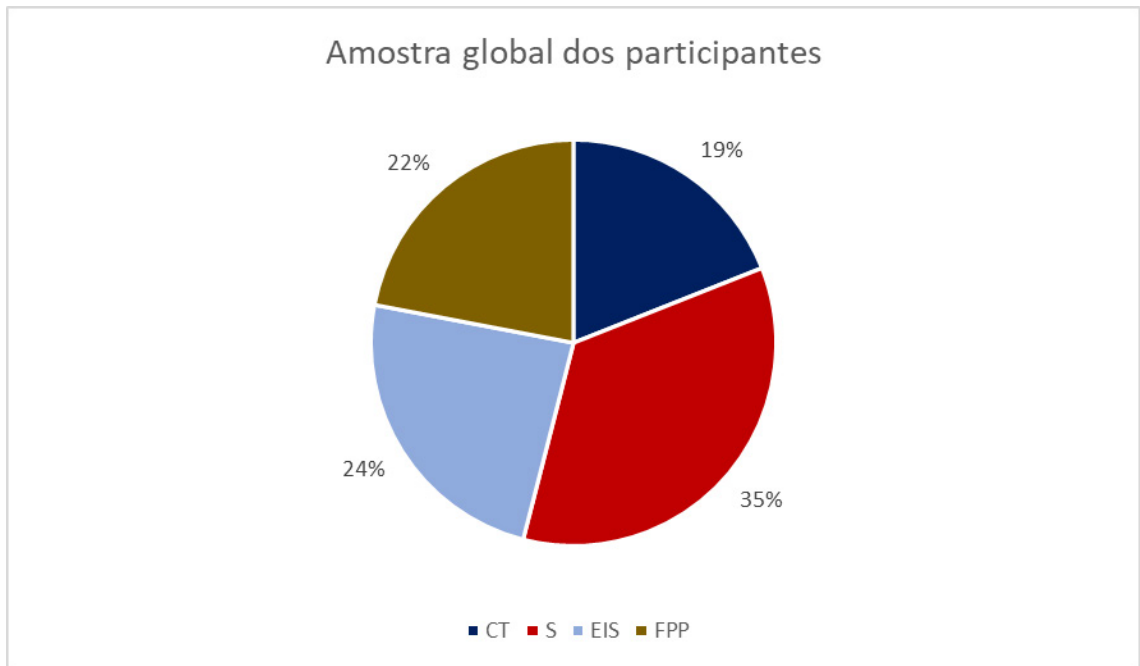
Como identificado na Tabela 1, CT era constituído por 7 elementos, FPP por 8, EIS por 9 e S por 13 (N= 37). Enquanto 92% dos elementos de S eram do sexo feminino, 71% dos elementos de CT eram do sexo masculino. As idades dos/as participantes oscilaram entre os 18 e os 44 anos, tendo a média sido 21,73 anos, com um desvio-padrão de 4,38 (MCT = 21,71 anos, DPCT = 1,28; MFPP = 19,38 anos, DPFPP = 1,11; MEIS= 22,11 anos, DPEIS = 3,98 e MS = 22,92 anos, DPS = 6,09). A maioria frequentava anos curriculares compreendidos entre o 2º e o 5º ano, sendo os/as estudantes de CT aqueles/as que apresentavam um valor médio mais alto (M = 4.43, DP = 1,18) e os/as de FPP um valor médio mais baixo (M = 2, DP = 0).

Tabela 1. Distribuição da Amostra global de acordo com as variáveis género, idade e ano curricular frequentado

		Género		Idade		Ano curricular frequentado
	Nº	Masculino	Feminino	M	DP	M
Amostra	37	35%	65%	21.73	4.38	3.27
GDF CT	7	71%	29%	21.71	1.28	4.43
GDF FPP	8	25%	75%	19.38	1.11	2
GDF EIS	9	56%	44%	22.11	3.98	2.44
GDF S	13	8%	92%	22.92	6.09	4

A Figura 1. evidencia a representação de cada GDF na amostra global: 35%, refere-se a S; 24%, a EIS; 22%, a FPP; e, 19%, a CT. Representando assim o peso relativo de cada GDF no total dos participantes do estudo.

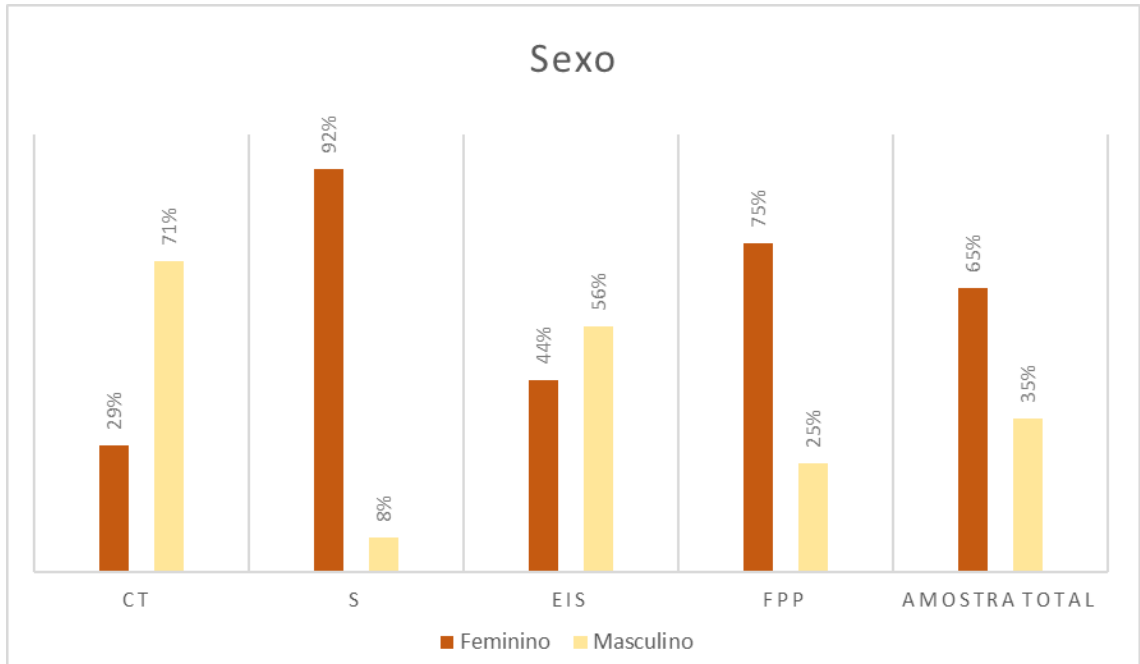
Figura 1. Distribuição dos GDF na Amostra global de acordo com o número de participantes



Nota. N=37

De acordo com a Figura 2., pode observar-se que, na amostra total, 65% das pessoas participantes são do sexo feminino e 35% do sexo masculino. Todavia, existe uma grande variedade na constituição dos GDF no que concerne à variável sexo: S e FPP são maioritariamente femininos (92% e 75%, respetivamente), enquanto EIS e CT são maioritariamente masculinos (56% e 71%, respetivamente).

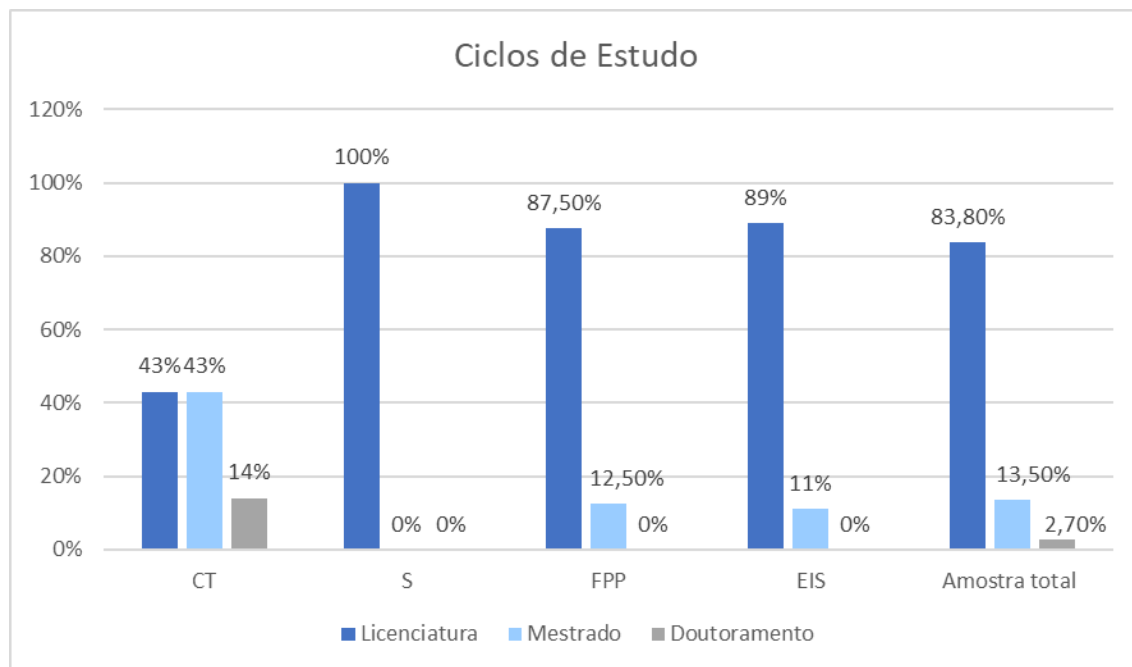
Figura 2. Distribuição dos GDF na Amostra global de acordo com o Sexo



Nota. N=37

A Figura 3 evidencia que 83,8% dos/as inquiridos/as frequentavam o 1º ciclo de estudos do ES; 13,5%, o 2º ciclo; e 2,7%, o 3º ciclo. Em CT, 43% dos/as estudantes frequentavam a licenciatura, 43% o mestrado e 14% o doutoramento; em S, todos/as frequentavam uma licenciatura; em FPP, 87,5% dos/as estudantes frequentavam uma licenciatura e 12,5% o mestrado; e, em EIS, 89% frequentava uma licenciatura e 11%, o mestrado.

Figura 3. Distribuição dos GDF na Amostra global de acordo com a frequência nos ciclos de estudo

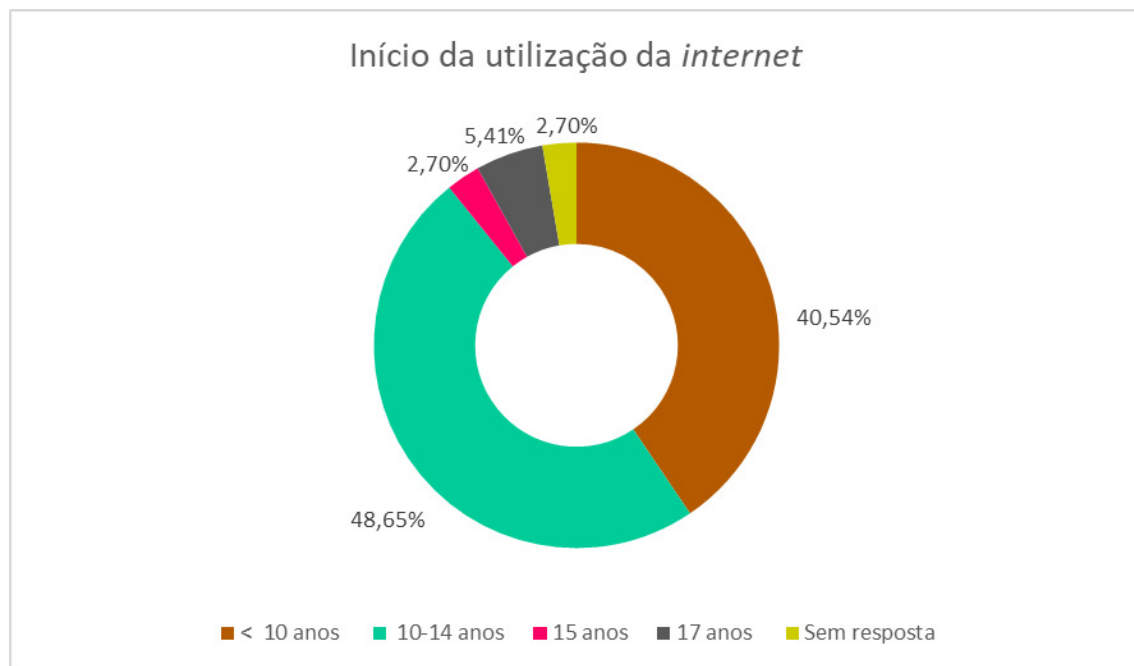


Nota. N=37

Em relação, aos cursos frequentados, todos/as os/as participantes de CT frequentavam licenciaturas e mestrados integrados das engenharias - mecânica, informática, eletrónica e aeroespacial – sendo o programa doutoral na área de sistemas sustentáveis de energia. Em S todos/as eram da licenciatura de enfermagem. FPP integrava sobretudo as licenciaturas de Educação Básica e Línguas e Culturas Estrangeiras, e o mestrado de Educação Pré-Escolar. EIS integrava sobretudo as licenciaturas de Gestão de Património e Educação Social, e o mestrado de Educação e Intervenção Social.

A Figura 4. mostra que dos 37 participantes, 40,54% tiveram acesso à *internet* antes dos 10 anos e 48,65% começaram a utilizar a *internet* entre os 10 e os 14 anos. Apenas 2,7% dos/as participantes começaram a utilizar a *internet* aos 15 anos e 5,41%, aos 17 anos. Um/a dos/as participantes optou por não responder.

Figura 4. Distribuição da Amostra global de acordo com o início da utilização da internet



Nota. N=37

Segundo a Tabela 2, 86% dos/as inquiridos/as de CT começaram a utilizar a internet antes dos 10 anos e apenas 14% o fizeram entre os 10 e os 14 anos.

Tabela 2. Distribuição da Amostra de CT de acordo com o início da utilização da internet

Idade de início da utilização da Internet	Nº	%
< 10 anos	6	86%
10-14 anos	1	14%
Total	7	100%

Já em S, como é visível na Tabela 3, cerca de 23,08% dos/as participantes iniciaram o uso da internet antes dos 10 anos, 61,54% entre os 10 e os 14 anos e, com a mesma percentagem (7,69%), aos 15 e aos 17 anos.

Tabela 3. *Distribuição da Amostra de S de acordo com o início da utilização da internet*

Idade de início da utilização da Internet	Nº	%
< 10 anos	3	23,08%
10-14 anos	8	61,54%
15 anos	1	7,69%
16 anos	0	0%
17 anos	1	7,69%
18 anos	0	0%
Total	13	100%

Em FPP, 62,5% dos/as inquiridos/as começaram a utilizar a *internet* entre os 10 e os 14 anos; os restantes 37,5% iniciaram antes dos 10 anos de idade (ver Tabela 4).

Tabela 4. *Distribuição da Amostra de FPP de acordo com o início da utilização da internet*

Idade de início da utilização da Internet	Nº	%
< 10 anos	3	37,5%
10-14 anos	5	62,5%
Total	8	100%

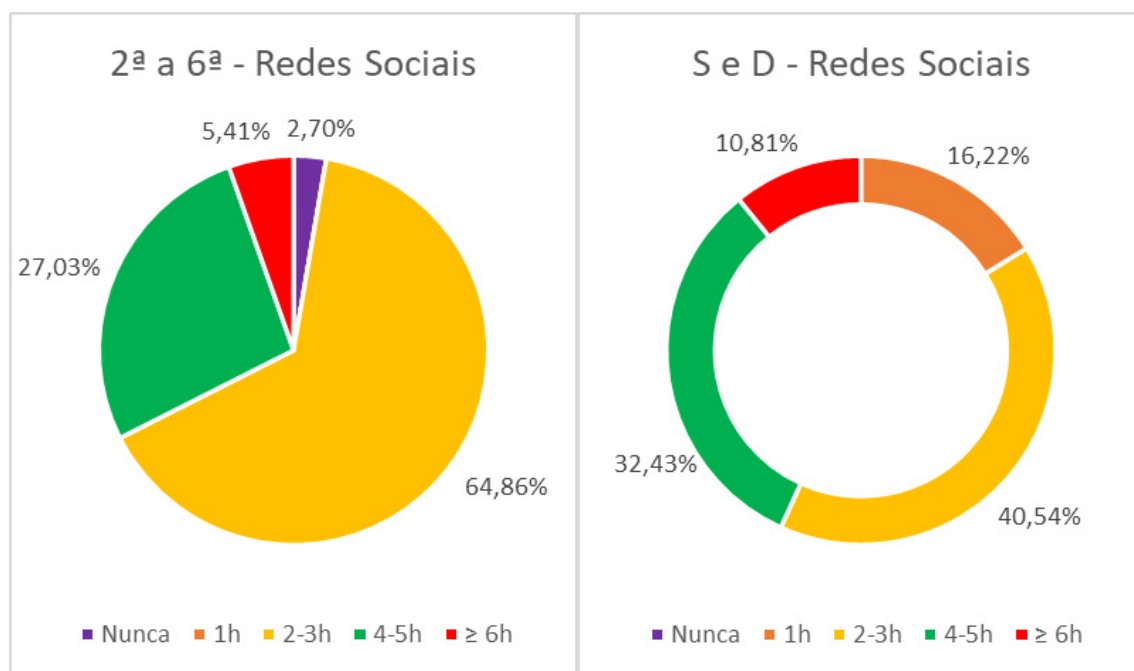
De acordo com a Tabela 5., 44,44% dos/as participantes de EIS começaram a utilizar a *internet* entre os 10 e os 14 anos; 33,33%, antes dos 10 anos; e, 11,11%, aos 17 anos. 11,11% não respondeu à questão.

Tabela 5. Distribuição da Amostra de EIS de acordo com o início da utilização da *internet*

Idade de início da utilização da <i>Internet</i>	Nº	%
< 10 anos	3	33,33%
10-14 anos	4	44,44%
15 anos	0	0%
16 anos	0	0%
17 anos	1	11,11%
18 anos	0	0%
Sem resposta	1	11,11%
Total	9	100%

No que concerne ao tempo passado na *internet* e sua utilização para diferentes fins, 64,86% da amostra global evidenciou que utilizava as redes sociais durante a semana 2 a 3 horas por dia; 27,03%, 4 a 5 h; 5,41%, 6 ou mais horas; e 2,7% Nunca usava. Já ao fim de semana, 40,54% da amostra global evidenciou que utilizava as redes sociais 2 a 3h por dia; 32,43%, 4 a 5h; 16,22%, 1h; e 10,81%, 6 ou mais horas (Figuras 5a e 5b).

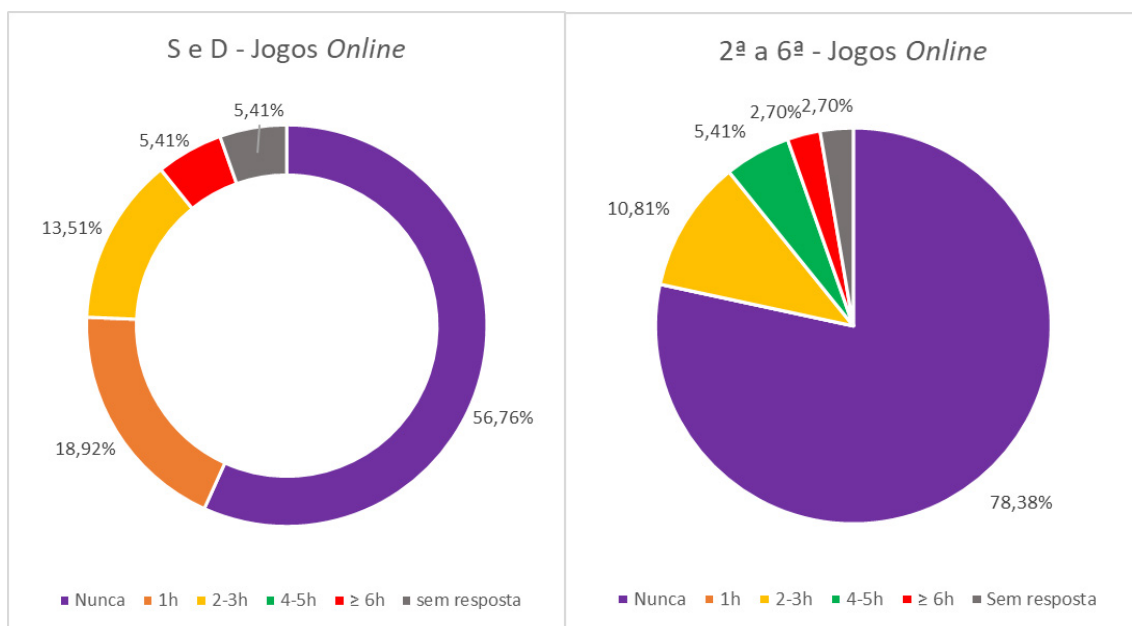
Figuras 5a e 5b. Distribuição da Amostra global de acordo com o uso das redes sociais durante a semana e ao fim de semana



Nota. N=37

No que concerne aos videojogos, 78,38% da amostra total referiu nunca jogar durante a semana; 10,81% jogava 2 a 3 horas por dia; 5,41% jogava entre 4 a 5 h; e 2,7% jogava 6 ou mais horas. Um/a dos/as participantes preferiu não responder (2,7%). Ao fim de semana, 56,76% referiu nunca jogar, 18,92% jogava 1h por dia; 13,51% jogava entre 2 a 3 h; e 5,41%, referiu jogar 6 ou mais horas. 5,41% não respondeu a este item.

Figuras 6a e 6b. Distribuição da Amostra global de acordo com o uso de jogos online (videojogos) durante a semana e ao fim de semana

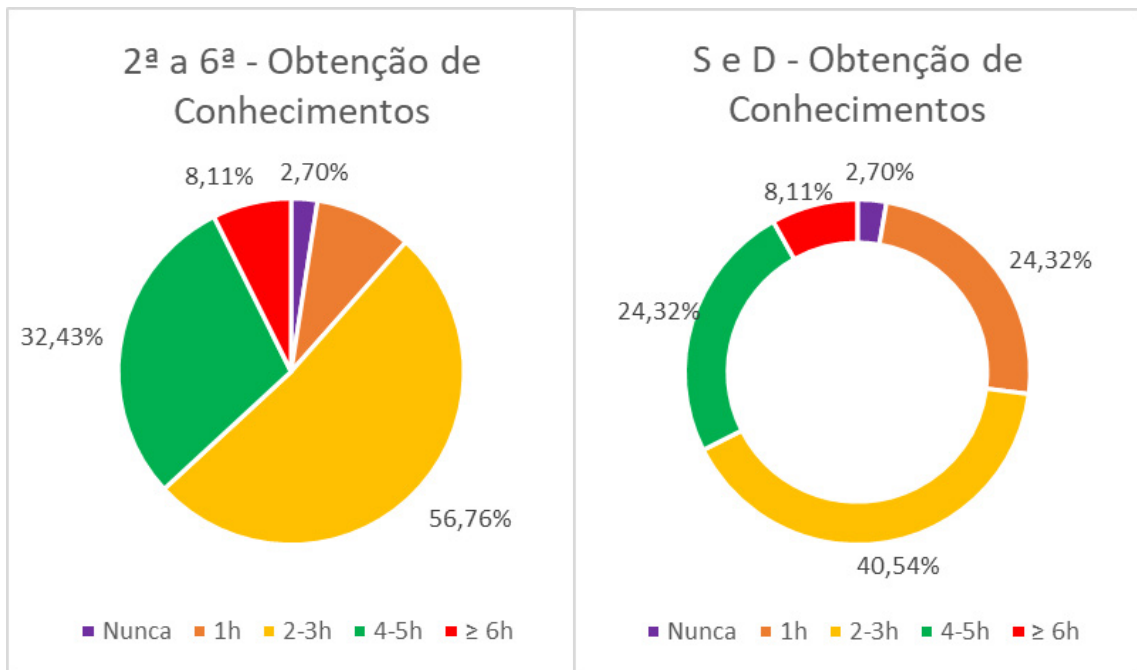


Nota. N=37

Quanto aos jogos e apostas *online*, todos/as afirmaram nunca utilizar a *internet* para realizar apostas durante a semana. Apenas uma pessoa afirmou que, durante o fim de semana, disponibiliza de 1h do seu tempo para estes jogos.

No que respeita ao uso de sites para a obtenção de conhecimento, como é visível na Figura 7a e 7b, durante a semana, 56,76% da amostra total afirmou que utiliza a *internet* 2 a 3h por dia para esses fins; 32,43%, 4 a 5h; 8,11%, durante 6 ou mais horas; e 2,7%, Nunca o faz. Ao fim de semana, as opções Nunca e 6 ou mais horas mantêm a mesma percentagem. Neste período, 40,54% dos/as participantes referem usar sites 2 a 3h por dia para a obtenção de conhecimento e, com a mesma percentagem (24,32%), são referidas tanto 1h quanto 4-5h.

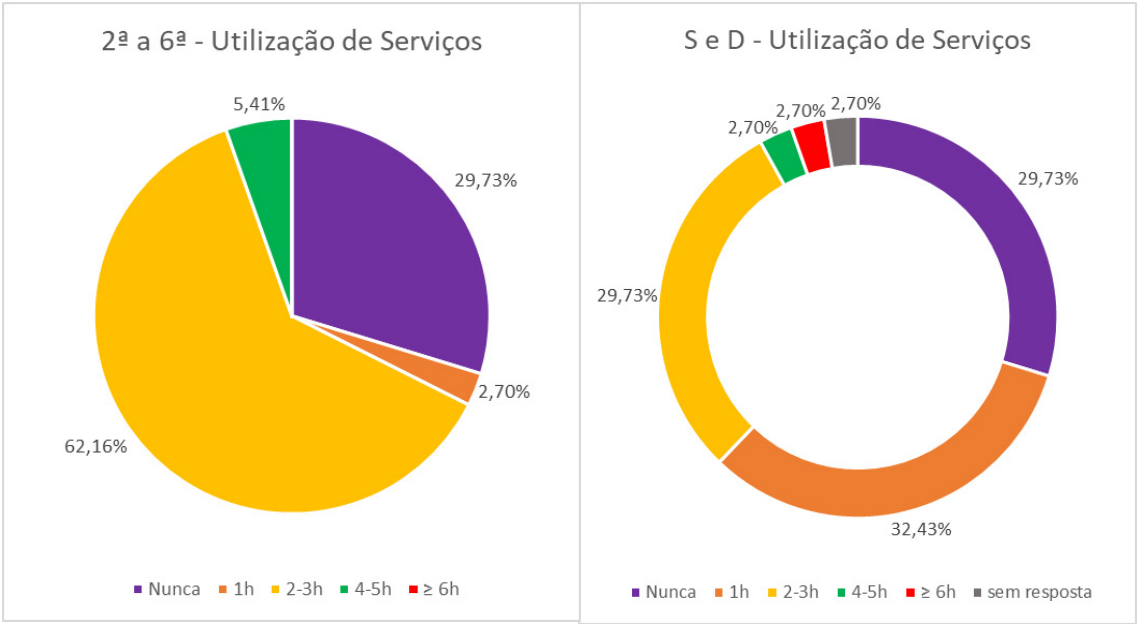
Figuras 7a e 7b. Distribuição da Amostra global de acordo com o uso de sites para a obtenção de conhecimento à semana e ao fim de semana



Nota. N=37

Quanto ao tempo de utilização de serviços durante a semana, com a percentagem mais baixa estão os sujeitos que o fazem durante 1 hora (2,7%) e 4-5 horas (5,41%). Em contrapartida, com a percentagem mais elevada encontram-se os sujeitos que responderam Nunca (29,73%) e 2-3h (62,16%). Ao fim de semana, as opções 4-5h, 6 ou mais horas e sem resposta apresentam a mesma percentagem (2,7%). Também com a mesma percentagem (29,73%), foram escolhidas as opções Nunca e 2-3h. Por fim, a opção 1h foi escolhida por 32,43% dos/as participantes.

Figura 8a e 8b. Distribuição da Amostra global de acordo com a utilização de serviços à semana e ao fim de semana

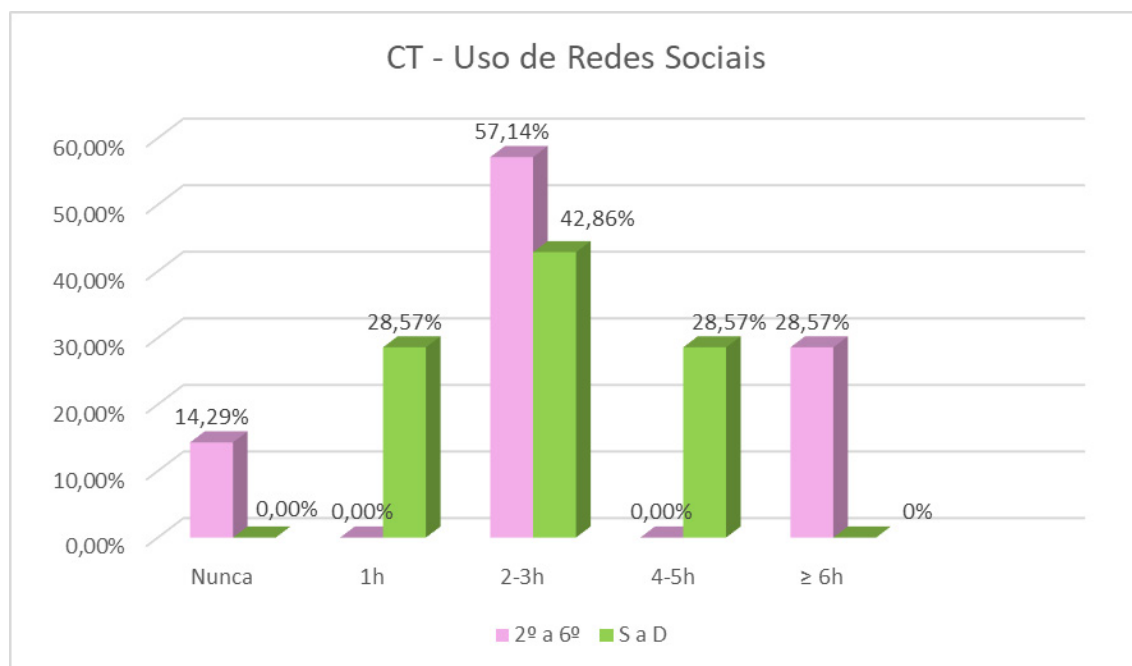


Nota. N=37

Apresentado o panorama da amostra global, será, de seguida, realizada uma caracterização por área científica.

No que diz respeito ao uso das redes sociais, durante a semana, 14,29% dos/as participantes referem Nunca as utilizar; 57,14% utiliza-as 2 a 3 h por dia; e 28,57% utiliza-as 6 ou mais horas. Já ao fim de semana, 42,86% utiliza as redes sociais 2 a 3h por dia; e, com a mesma percentagem (28,57%), 1h e 4 a 5h (Figura 9).

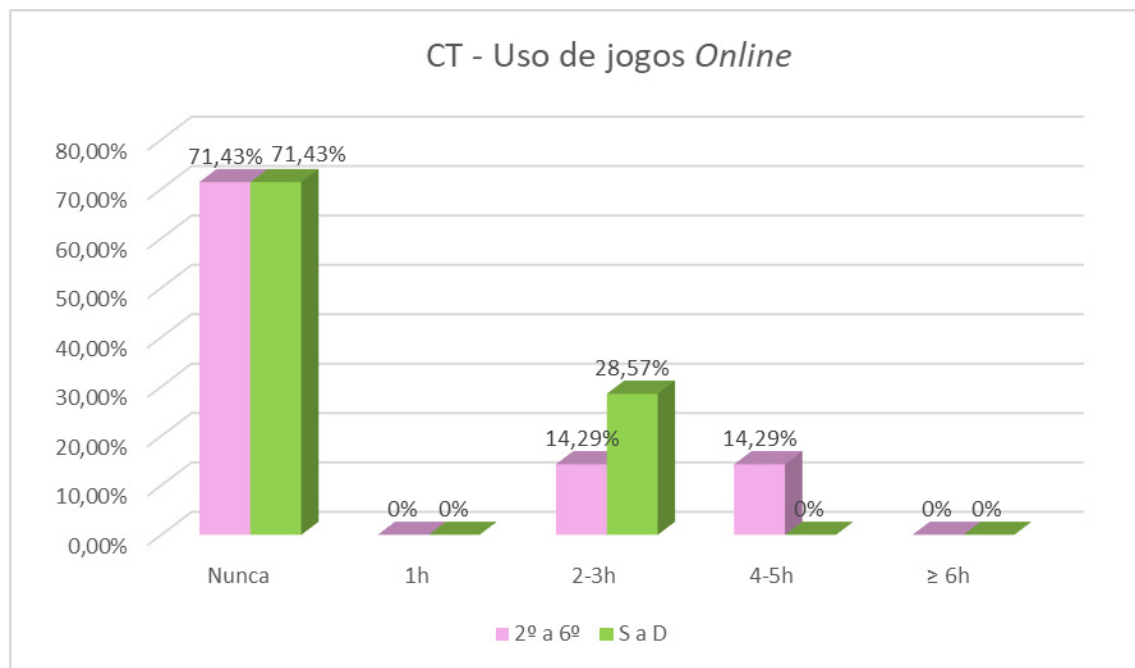
Figura 9. Distribuição da Amostra de CT de acordo com o uso de redes sociais à semana e ao fim de semana



Nota. N=7

Quanto aos videojogos, cerca de 71,43% dos/as estudantes dizem Nunca jogar, nem à semana nem ao fim de semana. Durante a semana, 14,29% jogam de 2 a 3h por dia e, a mesma percentagem, 4 a 5h. Ao fim de semana, 28,57% dos/as estudantes referem jogar de 2 a 3 horas por dia (Figura 10).

Figura 10. Distribuição da Amostra de CT de acordo com o uso de jogos online (videojogos) à semana e ao fim de semana

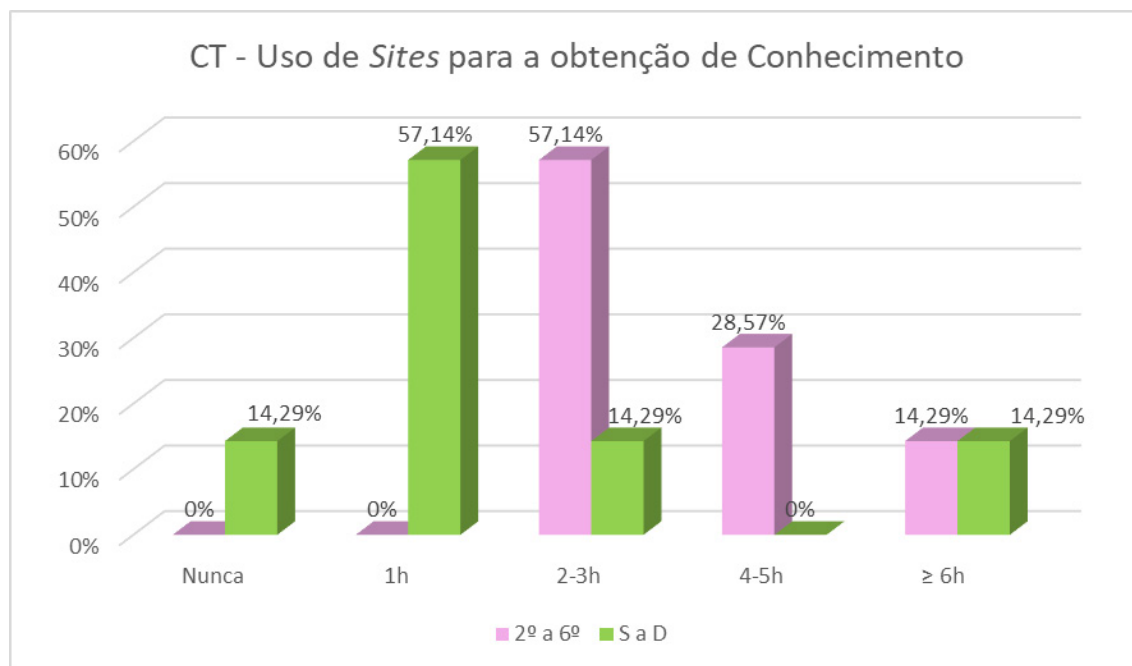


Nota. N=7

Nenhum estudante revela fazer jogos e apostas *online*, independentemente de ser à semana ou ao fim de semana.

Na categoria obtenção de conhecimentos, durante a semana, 57,14% dos/as participantes referem utilizar a *internet* durante 2 a 3h; 28,57%, 4 a 5h; e 14,29%, 6 ou mais horas. Já ao fim de semana, 57,14% dos/as estudantes referem usar a *internet* para esta função durante 1 hora. Com a mesma percentagem (14,29%) encontram-se os/as estudantes que referiram Nunca, 2-3h e 6 ou mais horas (Figura 11).

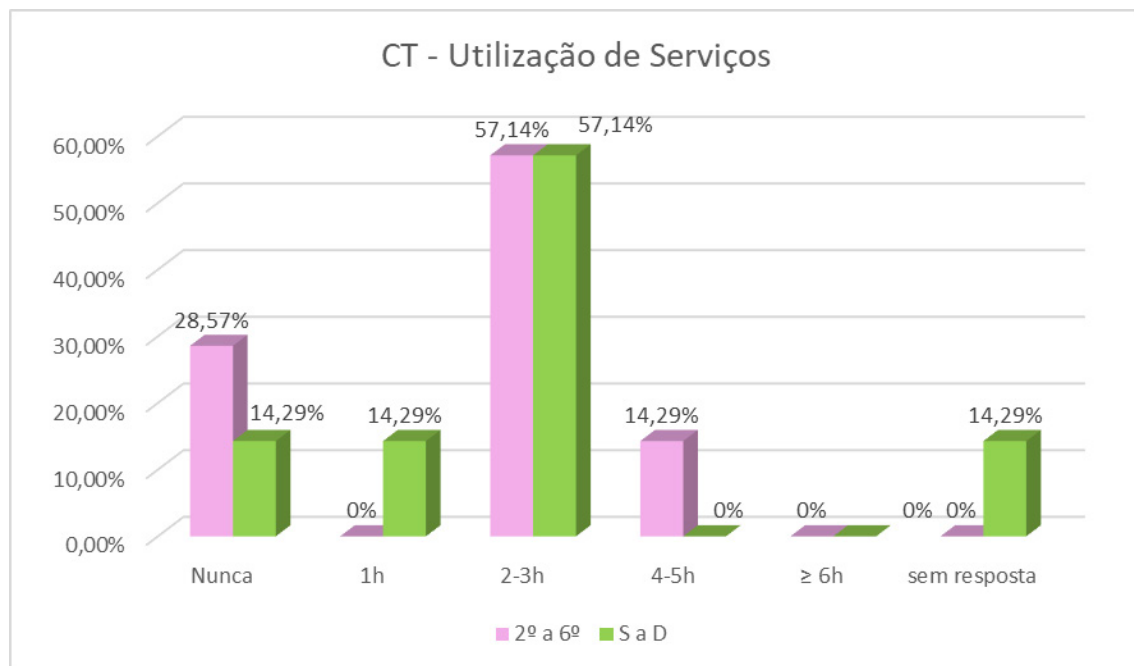
Figura 11. Distribuição da Amostra de CT de acordo com o uso de sites para a obtenção de conhecimento à semana e ao fim de semana



Nota. N=7

No que se refere à utilização de serviços, a maioria (57,14%) utiliza ferramentas digitais em sites relacionados com serviços cerca de 2 a 3h todos os dias da semana. Durante a semana, 28,57% Nunca o faz e 14,29% fá-lo de 4 a 5h. Ao fim semana, com a mesma percentagem, 14,29%, encontram-se ainda as opções *Nunca*, 1 hora e sem resposta (Figura 12).

Figura 12. Distribuição da Amostra de CT de acordo com a utilização de serviços à semana e ao fim de semana

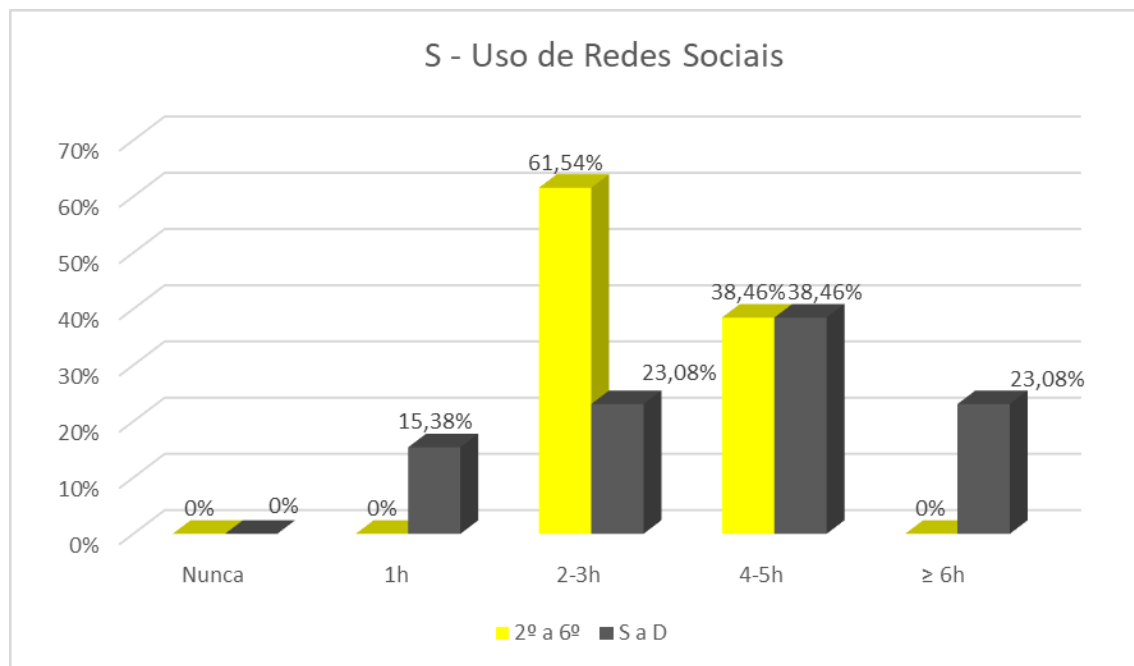


Nota. N=7

Saúde

As redes sociais são utilizadas maioritariamente (61,54%) à semana durante 2 a 3h. Com a mesma percentagem de utilizadores/as, à semana e ao fim de semana, encontra-se a opção 4 a 5h (38,46%). Ao fim de semana, também com a mesma percentagem de utilizadores/as (23,08%), encontra-se a opção 2-3h e 6 ou mais horas. Apenas 15,28% dos/as participantes selecionaram a opção 1h (Figura 13).

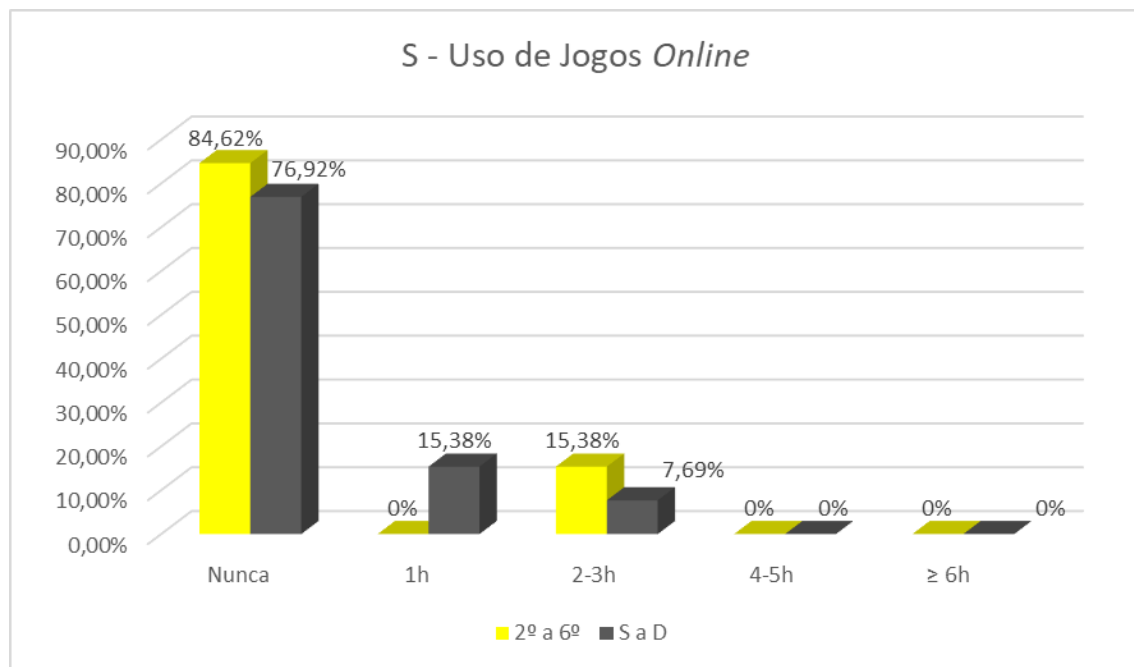
Figura 13. Distribuição da Amostra de S de acordo com o uso de redes sociais à semana e ao fim de semana



Nota. N=13

Em relação aos videojogos, a opção Nunca foi escolhida por 84,62% dos/as participantes durante a semana, enquanto ao fim de semana a percentagem diminuiu ligeiramente para 76,92%. 15,38% dos/as inquiridos/as jogam à semana 2 a 3h por dia, enquanto ao fim de semana jogam 1h (15,38%) ou de 2 a 3h (7,69%) (Figura 14).

Figura 14. Distribuição da Amostra de S de acordo com o uso de jogos online (videojogos) à semana e ao fim de semana

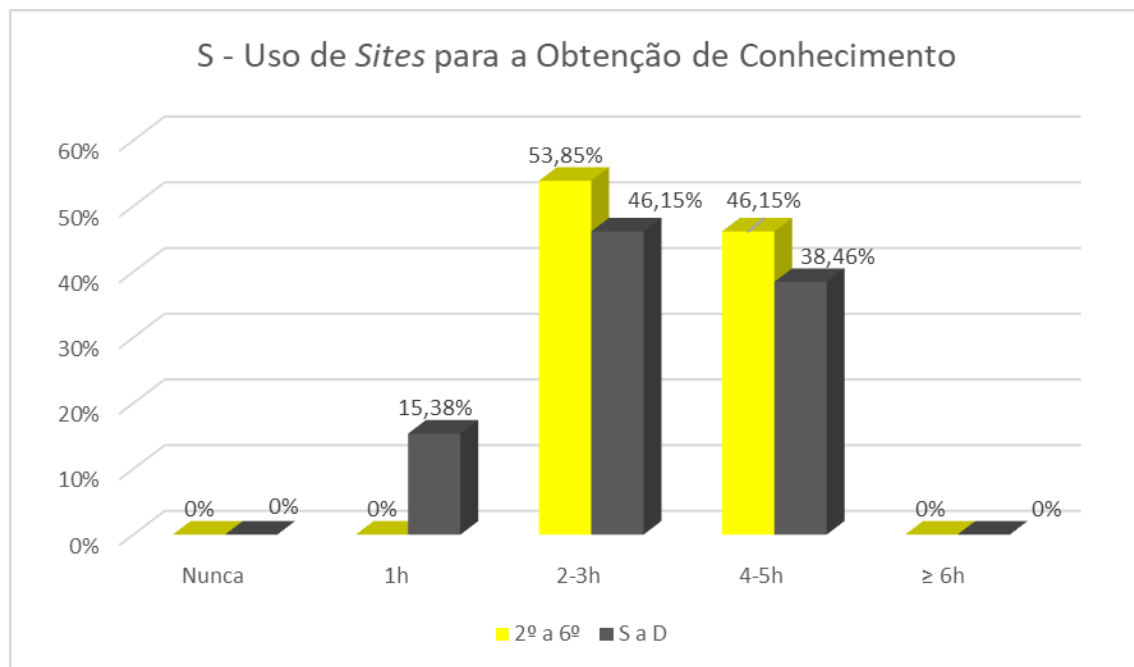


Nota. N=13

Os/as participantes deste estudo não fazem jogos a dinheiro e apostas *online*.

Quanto ao uso de sites para a obtenção de conhecimento, durante a semana, 53,85% dos/as participantes responderam 2 a 3h por dia e, 46,15%, 4 a 5h. Já ao fim de semana 46,15% dos/as estudantes responderam 2 a 3h; 38,46%, 4 a 5h; e 15,38%, 1h (Figura 15).

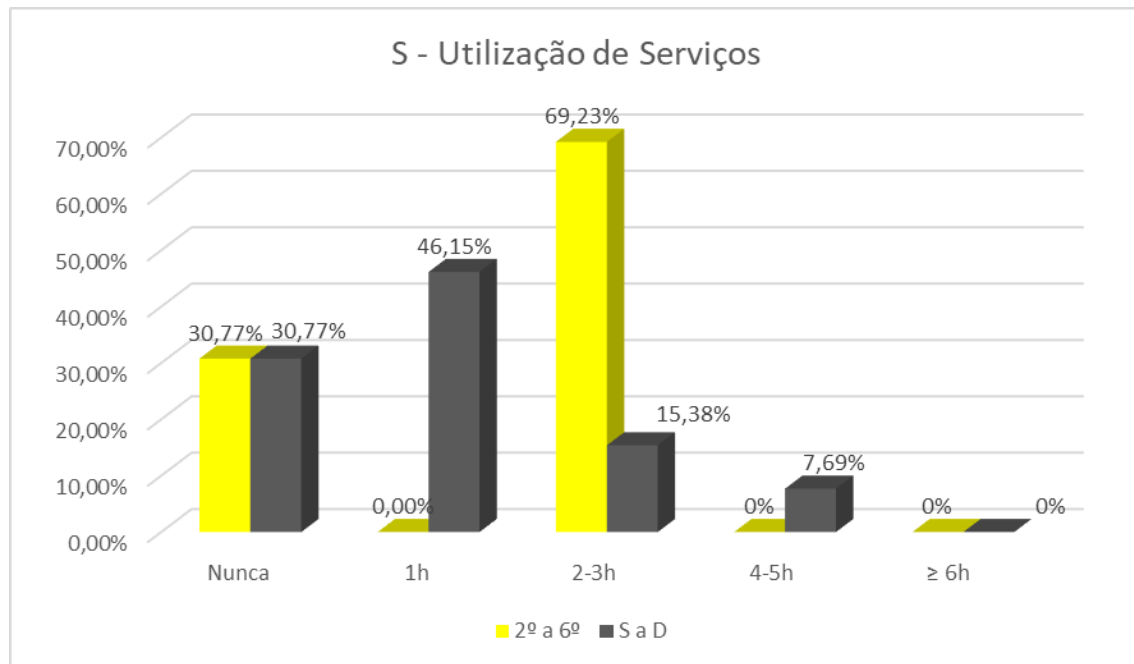
Figura 15. Distribuição da Amostra de S de acordo com o uso de sites para a obtenção de conhecimento à semana e ao fim de semana



Nota. N=13

No que concerne à utilização de serviços, 30,77% respondeu Nunca, seja à semana ou ao fim de semana. À semana, a maioria (69,23%) respondeu de 2 a 3h por dia. Já ao fim de semana as respostas foram mais diversas: 46,15% respondeu 1h; 15,38%, de 2 a 3h; e 7,69%, de 4 a 5h (Figura 16).

Figura 16. Distribuição da Amostra de S de acordo com a utilização de serviços à semana e ao fim de semana

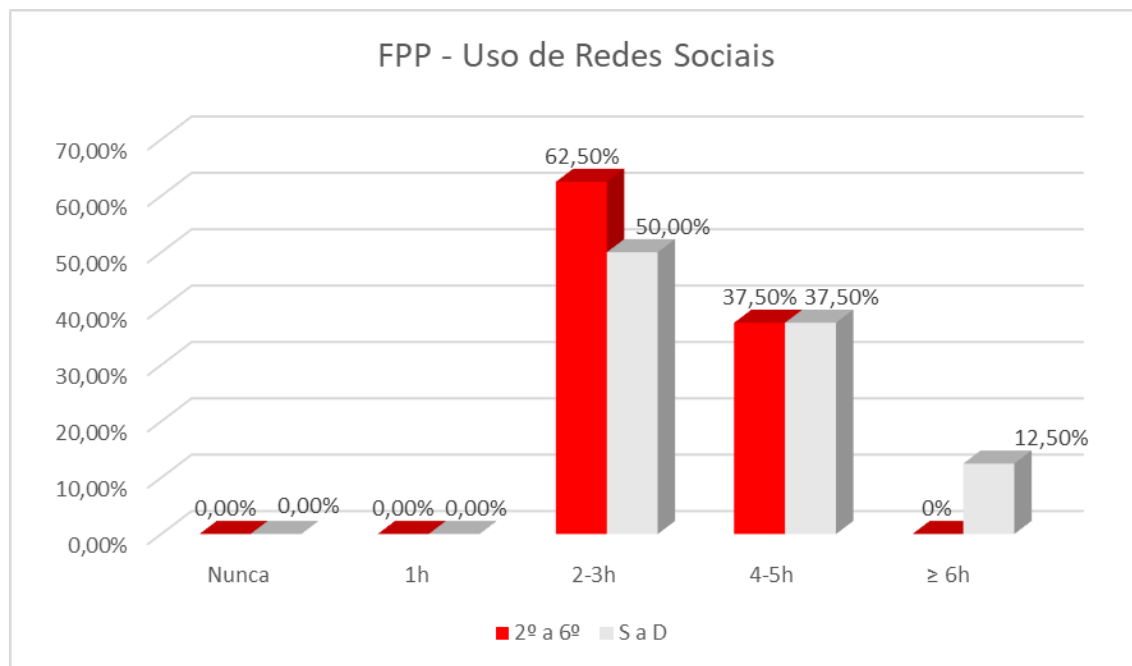


Nota. N=13

Formação de Professores e outros Profissionais

No que concerne ao uso das redes sociais, 62,5% dos/as participantes, à semana, e 50%, ao fim de semana, responderam 2 a 3h por dia. 37,5% usa diariamente 4 a 5h, enquanto 12,5% respondeu que, ao fim de semana, usa 6 ou mais horas (Figura 17).

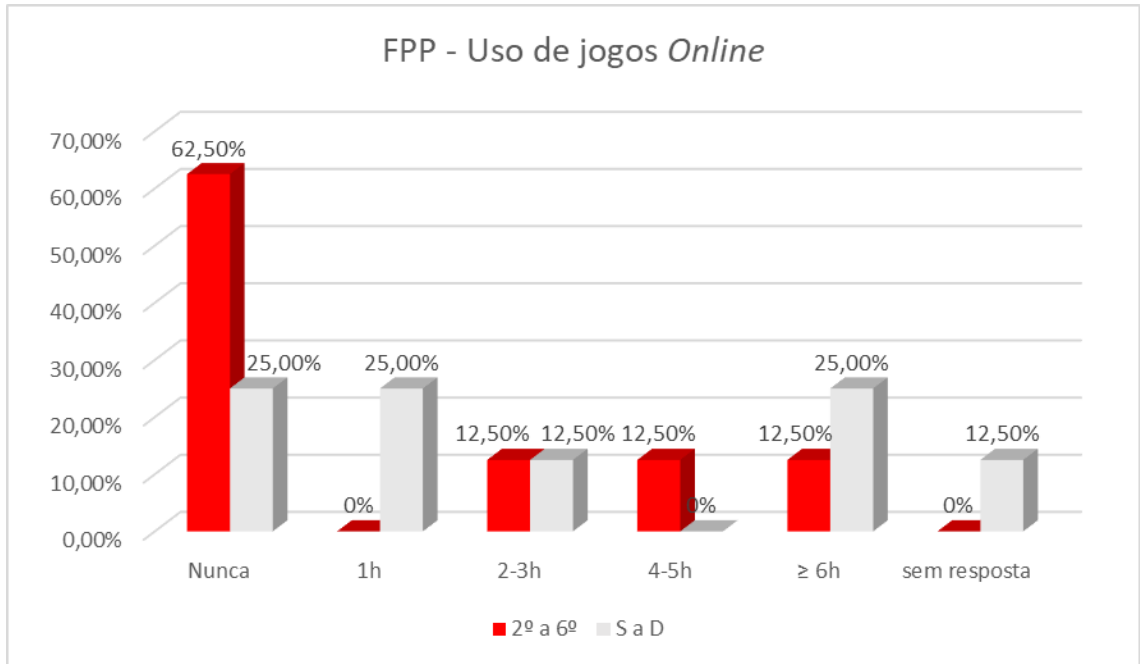
Figura 17. Distribuição da Amostra do grupo FPP de acordo como uso de redes sociais à semana e ao fim de semana



Nota. N=8

Quanto aos jogos *online*, 62,5% respondeu Nunca à semana. Com a mesma percentagem (12,5%) encontra-se uma variedade de respostas: 2h-3h, tanto à semana como ao fim de semana; 4-5h e 6 ou mais horas, à semana; e sem resposta, ao fim de semana. Com 25% encontra-se igualmente uma diversidade de respostas, todas ao fim de semana: Nunca, 1h e 6 ou mais horas (Figura 18).

Figura 18. Distribuição da Amostra do grupo FPP de acordo com o uso de jogos online à semana e ao fim de semana

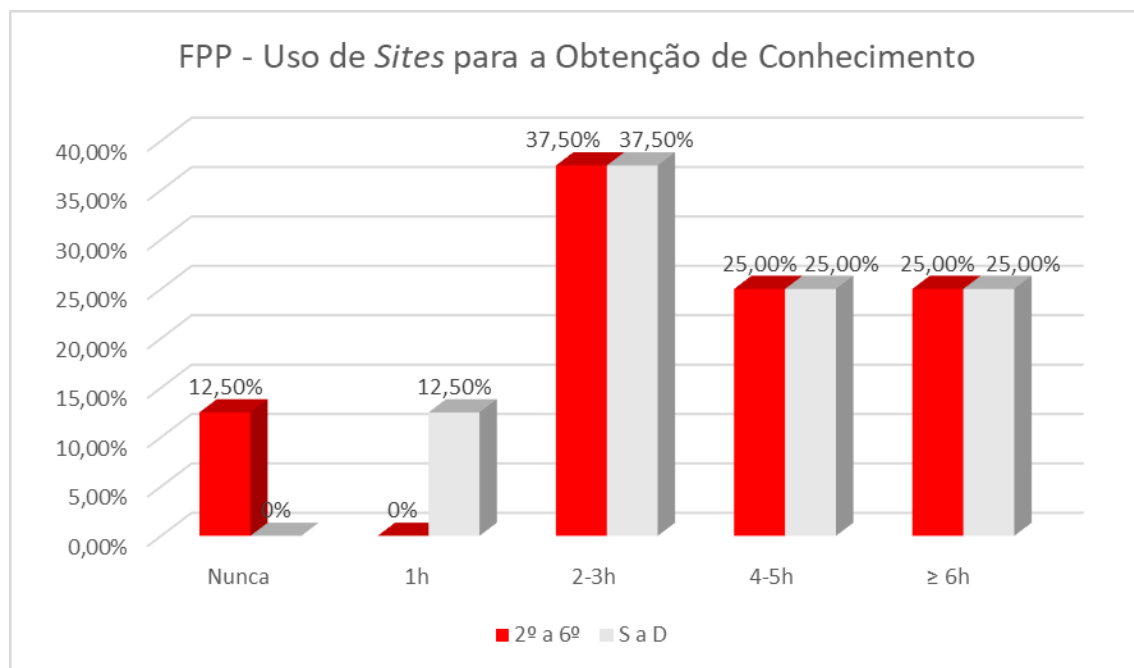


Nota. N=8

Os/as participantes deste grupo, tal como os/as dos outros grupos, responderam Nunca jogar nem fazer apostas *online*, independentemente de ser à semana ou ao fim de semana.

Quanto ao uso de sites para a obtenção de conhecimento, 12,5% respondeu Nunca, à semana, e 1h, ao fim de semana; a maioria respondeu despende o mesmo tempo em todos os dias da semana: 2 a 3h (37,5%), 4 a 5h (25%) e 6 ou mais horas (25%) (Figura 19).

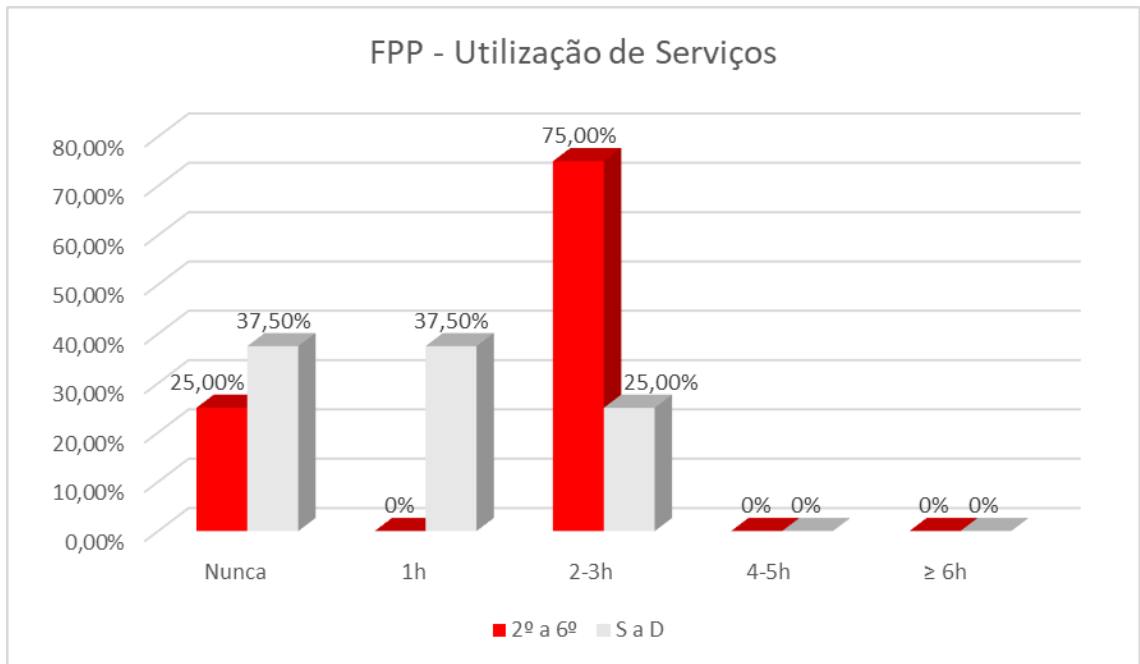
Figura 19. Distribuição da Amostra de FPP de acordo com o uso de sites para a obtenção de conhecimento à semana e ao fim de semana



Nota. N=8

No que se refere à utilização de serviços, durante a semana, a maioria dos/as participantes (75%) respondeu 2 a 3h por dia e 25% respondeu Nunca. Ao fim de semana, 25% dos/as estudantes responderam 2 a 3h e, com a mesma percentagem (37,5%), foram escolhidas as opções Nunca e 1h (Figura 20).

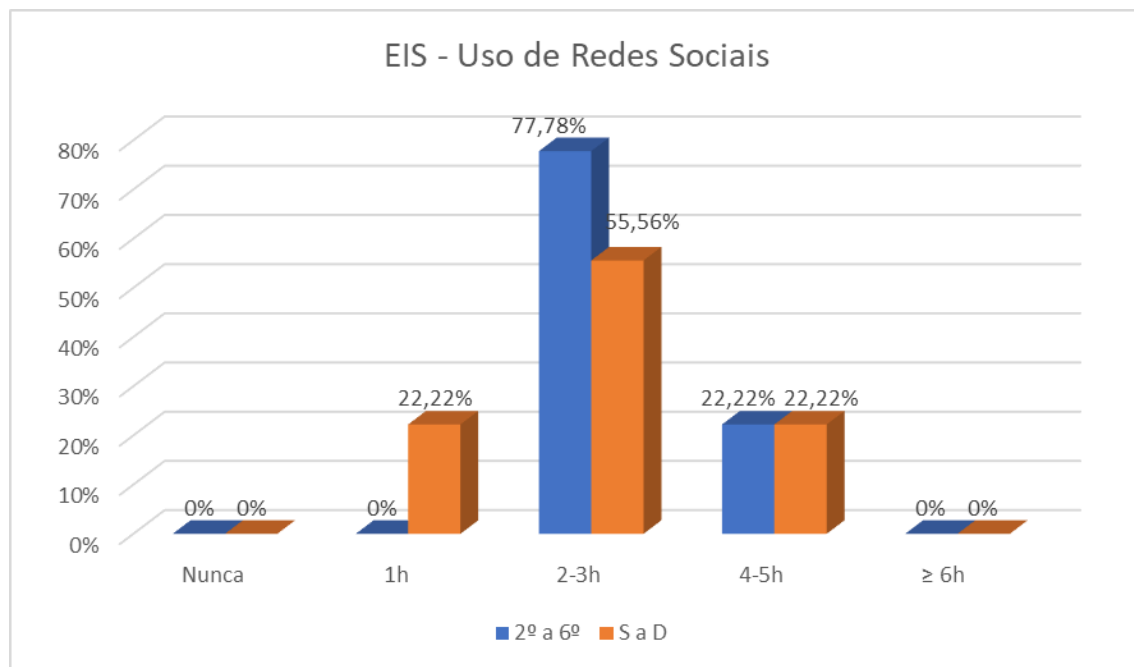
Figura 20. Distribuição da Amostra de FPP de acordo com a utilização de serviços à semana e ao fim de semana



Nota. N=8

Quanto ao uso de redes sociais, a maioria dos/as estudantes referiu 2 a 3h, seja durante a semana (77,78%), seja ao fim de semana (55,56%). Com a mesma percentagem (22,22%) fazem-no 4 a 5 horas todos os dias e 1h ao fim de semana.

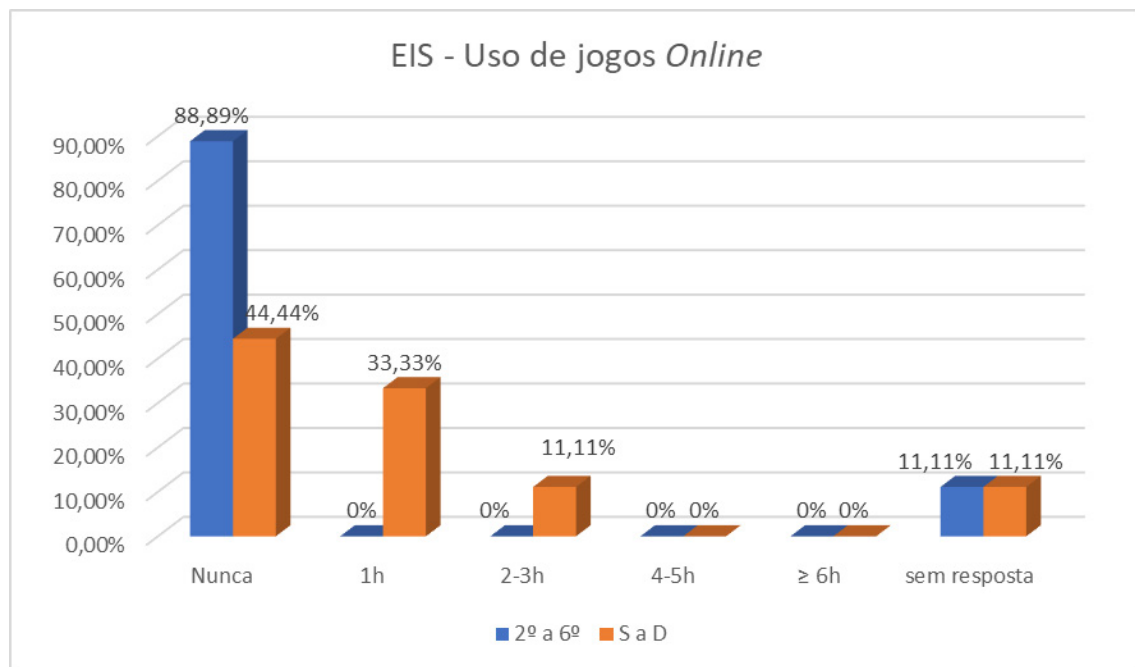
Figura 21. Distribuição da Amostra de EIS de acordo com o uso de redes sociais à semana e ao fim de semana



Nota. N=9

Quanto aos jogos *online*, todos/as os/as respondentes (88,89%) referiram Nunca jogar durante a semana. Já ao fim de semana, 44,44% desses/as respondentes referiram Nunca jogar; 33,33%, jogam cerca de 1h; e 11,11% jogam 2 a 3h. 11,11% não respondeu a este item (Figura 22).

Figura 22. Distribuição da Amostra de EIS de acordo com o uso de jogos online à semana e ao fim de semana

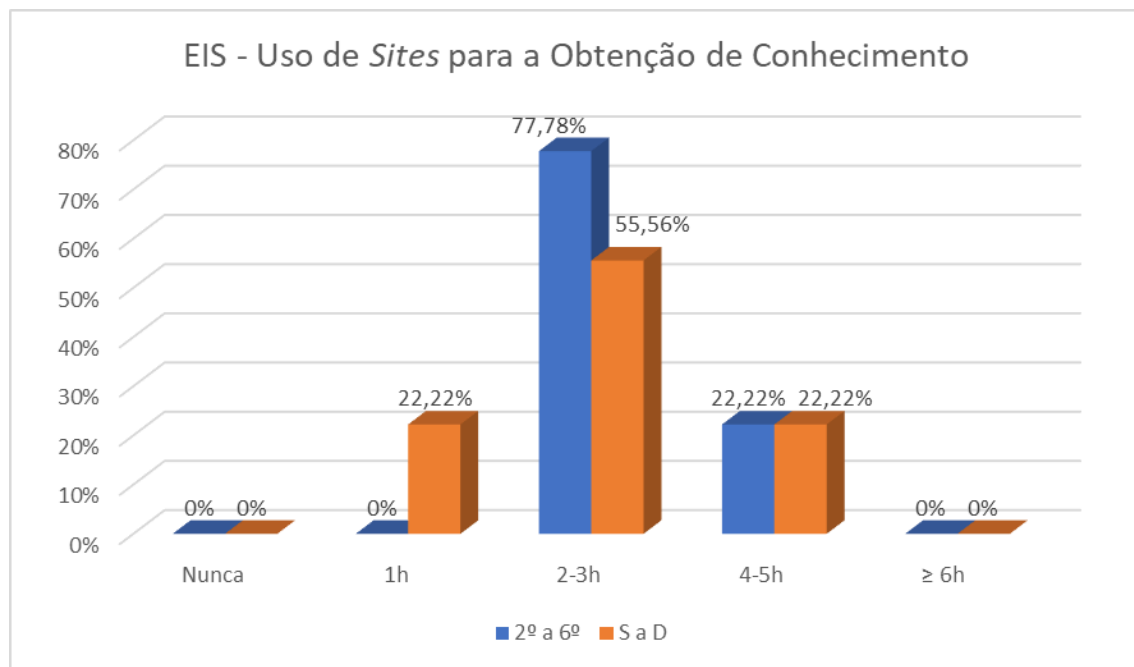


Nota. N=9

Durante a semana, todos/as os/as estudantes referem Nunca jogar e fazer apostas *online*. Ao fim de semana observa-se uma pequena alteração, com 11,11% dos/as participantes a jogarem cerca de 1h.

No que se refere ao uso de sites para a obtenção de conhecimentos, a maioria dos/as estudantes fá-lo durante 2 a 3h por dia, à semana (77,78%) e ao fim de semana (55,56%). Com a mesma percentagem (22,22%), os/as estudantes usam sites para a obtenção de conhecimentos durante 4h-5h, todos os dias da semana, e 1h, ao fim de semana (Figura 23).

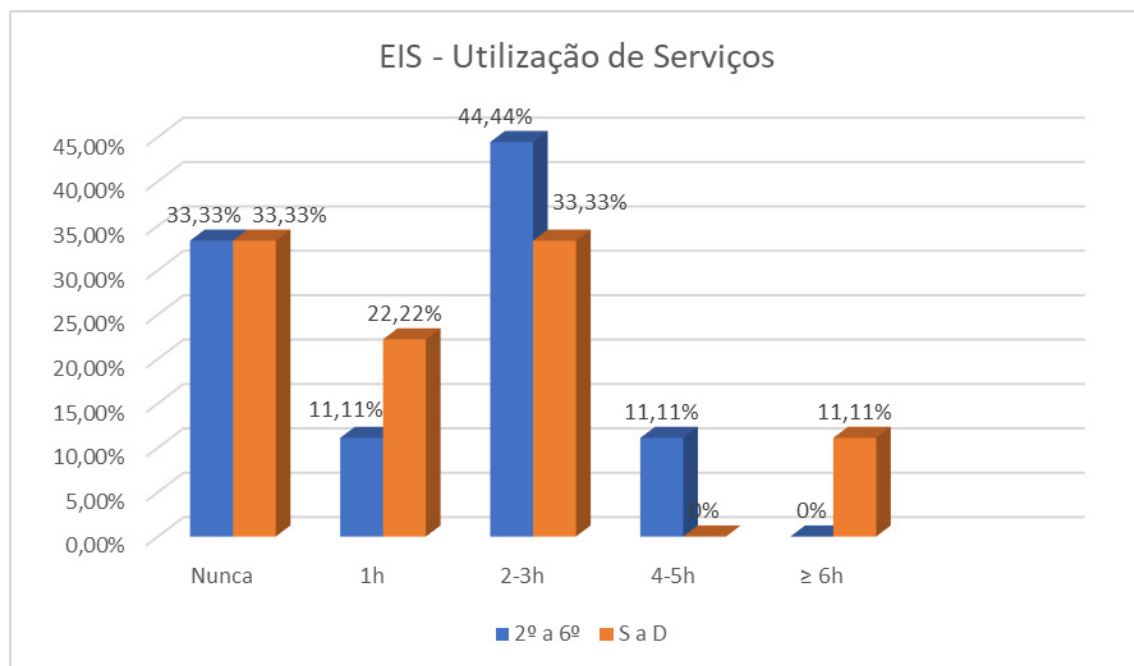
Figura 23. Distribuição da Amostra de EIS de acordo com o uso de sites na obtenção de conhecimento à semana e ao fim de semana



Nota. N=9

Quanto à utilização de serviços na *internet*, 44,44% dos/as inquiridos/as responderam 2 a 3h por dia, à semana. Com a mesma percentagem (33,33%), foram selecionadas as opções Nunca, em todos os dias da semana, e 2 a 3h, apenas ao fim de semana. Também com a mesma percentagem (11,11%) foram selecionadas as opções 1h e 4-5h, durante a semana, e 6 ou mais horas, ao fim de semana. Por fim, 22,22% dos/as participantes responderam 1h, ao fim de semana.

Figura 24. Distribuição da Amostra de EIS de acordo com a utilização de serviços à semana e ao fim de semana

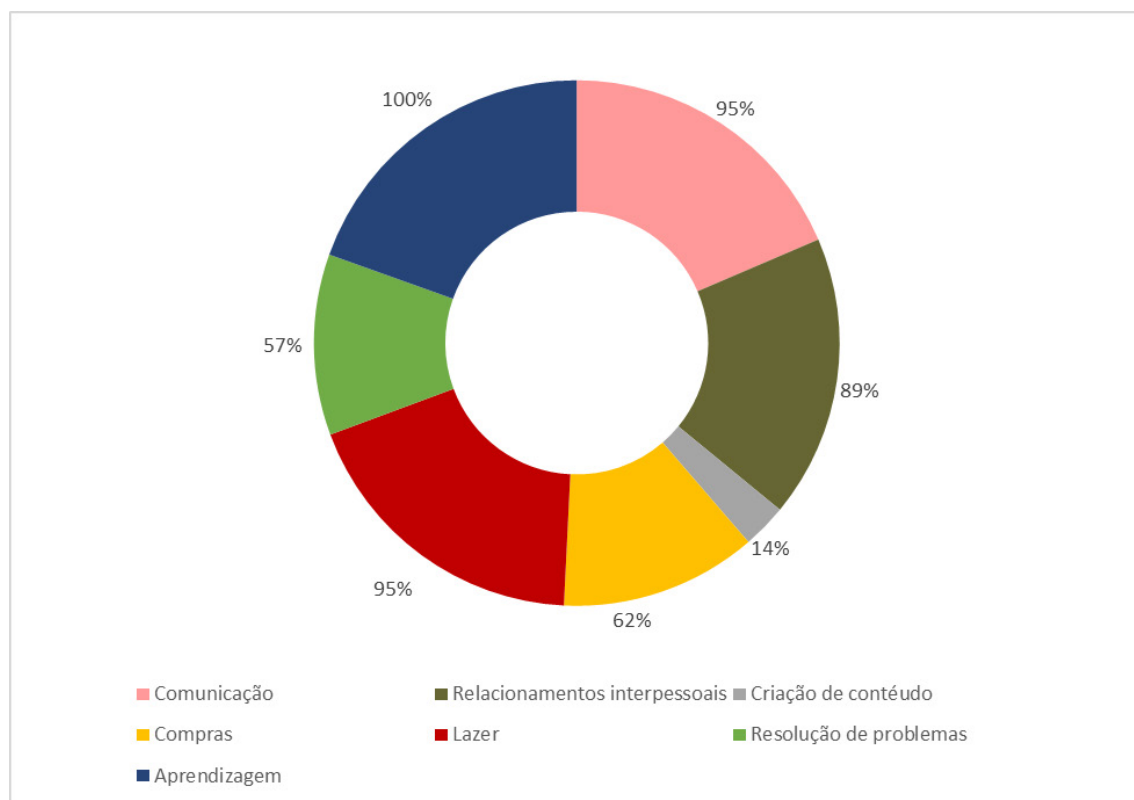


Nota. N=9

Quanto às funções subjacentes ao uso da *internet* e das ferramentas digitais, 100% dos/as inquiridos/as referem aprendizagem; 95%, comunicação e lazer; 89%, relacionamento interpessoal; 62%, compras; 57%, resolução de problemas. Em contrapartida, apenas 14% utilizam-nas para criar conteúdos para as redes sociais (Figura 25).

Quando questionados sobre outras razões para a utilização da *internet* e das ferramentas digitais, um dos sujeitos de S afirmou “consulta de documentos, ex: banco, B.I.” e outro, de CT, referiu “ferramentas de trabalho – programas técnicos, Ipad para tirar notas –, aulas gravadas e *software* de fotografia”.

Figura 25. Distribuição da Amostra global quanto às funções do uso da *internet* e das ferramentas digitais



Nota. N=37

6. Apresentação e discussão dos Resultados

Da análise de conteúdo das discussões produzidas pelos quatro Grupos de Discussão Focalizada, emergiu um quadro temático (Tabela 6) composto por um total de 17 categorias de significado, agrupadas em três grandes áreas, o que testemunha a riqueza, a qualidade e o envolvimento dos/as participantes na discussão realizada nos diferentes grupos.

As três áreas temáticas (AT) consideradas foram as seguintes: *Práticas e percepções do mundo digital a partir da vivência pessoal*; *Práticas e Percepções sociais do mundo digital*; *Mundos Digitais Futuros*. Enquanto a última AT abordada apresenta uma única codificação, as duas primeiras desdobram-se numa série de códigos imbricados entre si: dimensão familiar; dimensão educativa; dimensão lúdica; dimensão funcional; risco; dependências; outros; dimensão temporal. Refira-se que, no que concerne ao risco, a gestão do risco, que surge no nível individual, corresponde, no nível social, aos comportamentos de risco.

A Tabela 6 sistematiza as informações explanadas e servirá de base para a apresentação dos dados que de seguida se empreende.

Tabela 6. *Grelha de Análise de Conteúdo*

Temas	Códigos	Descrição
Práticas e Percepções do Mundo Digital a partir da Vivência Pessoal	Dimensão Familiar	Conteúdo referente à família concreta do/a interveniente
	Dimensão Educativa	Reflexões e conteúdos referentes à dimensão educativa do/a interveniente
	Dimensão Lúdica	Usos lúdicos das tecnologias digitais pelo/a interveniente
	Dimensão Funcional	Usos funcionais, pragmáticos das tecnologias digitais pelo/a interveniente
	Gestão do Risco	Risco, gestão de risco e do perigo referente aos próprios
	Dependências	Dependências digitais assumidas pelos/as intervenientes
	Outros	Outro material referente aos próprios, não previsto nas categorias anteriores
	Dimensão temporal	Mudanças nos usos das tecnologias digitais em que o fator tempo seja evidenciado; referências ao período pandémico
Práticas e Percepções Sociais do Mundo Digital	Dimensão Fami.	Material referente à dimensão familiar de outros/as; percepção de práticas e mudanças familiares no seu todo
	Dimen. Educati.	Material referente a dimensão educativa; percepção de práticas e mudanças educativas no seu todo (em Portugal e a nível geral)
	Dimen. Lúdi.	Usos lúdicos das tecnologias digitais por estudantes do ES
	Dimen. Funci.	Usos funcionais, pragmáticos das tecnologias digitais por estudantes do ES
	Comportamentos de Risco	Risco, gestão de risco e do perigo referente a estudantes do ES, próximos ou não do/a participante, ou a um nível social mais geral
	Dependênci.	Dependências digitais conhecidas pelos/as intervenientes de outros/as estudantes do ES ou no geral
	Outros	Outro material referente à dimensão social, não previsto nas categorias anteriores
	Dimensão Tempo.	Mudanças nos usos das tecnologias digitais por estudantes do ES em que o fator tempo seja evidenciado; referências ao período pandémico
Mundos Digitais futuros	Potencialidades Futuras	Percepções, tendências do presente que se podem projetar no futuro. Visões pessimistas e otimistas

6.1. Grupos de Discussão Focalizada - Áreas Científicas Agregadas

A tabela 7. sistematiza a distribuição das codificações AT e categorias relativamente ao agregado de todos os GDF realizados e considerados neste estudo. *Práticas e percepções sociais do mundo digital* foi a AT mais relevante (N=258; 53,4%), seguida das *Práticas e percepções do mundo a partir da vivência pessoal* (N=189; 39%) e, com menor expressão, dos *Mundos digitais futuros* (N=37; 7,6%).

Nas *Práticas e percepções do mundo a partir da vivência pessoal*, as categorias com maior expressão foram a Dimensão Temporal (N= 42; 8,7%), a Gestão do Risco (N=37; 7,6%), a Dimensão Funcional (N=35; 7,2%) e a Dimensão Educativa (N=33; 6,8%). Esta frequência indicia que os/as participantes dos GDF, quando falaram mais de si próprios e das suas experiências, enquadraram-nas em termos de um dever, das escolhas realizadas face ao risco, da vertente pragmática e utilitária dos mundos digitais e ainda no que ela implica em termos educativos.

Relativamente às *Práticas e percepções sociais do mundo digital*, a categoria mais relevante foi Comportamentos de Risco (N=84; 17,4%), seguida das Dimensões Funcionais (N=43; 8,9%), das Dimensões Educativas (N=32; 6,6%), das Dimensões Temporais (N=28; 5,8%) e das Dependências (N=27; 5,6%). O debate dos diversos GDF centrou-se sobretudo nas questões do risco e, com menor expressão, nas das dependências. A vertente pragmática do uso das tecnologias, assim como as oportunidades e os desafios educativos, abraçados pela linha temporal, foram também amplamente discutidas.

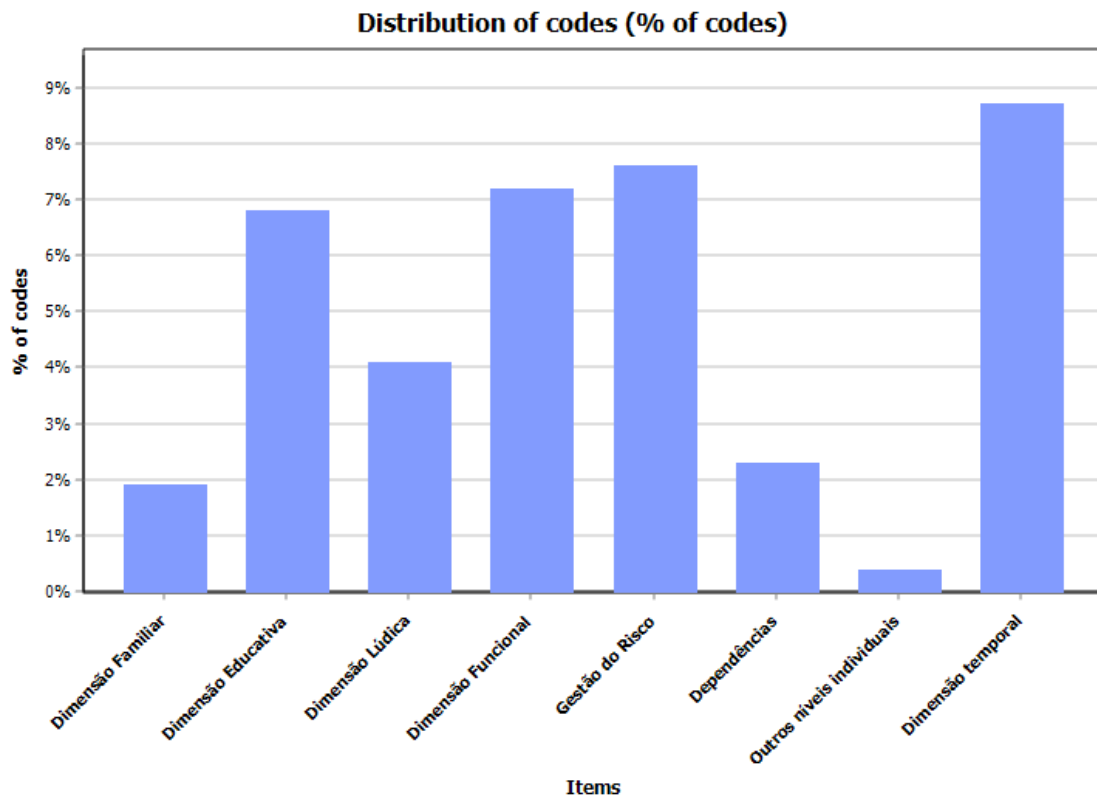
Note-se que foram utilizadas as mesmas categorias no eixo da vivência pessoal e das práticas sociais. Assim, para as distinguir, nas tabelas e nas nuvens de categorias no final de cada segmento de análise, optou-se pelo uso de formas extensas, no eixo da vivência pessoal, e de formas abreviadas, no eixo das práticas sociais. Por exemplo, Dimensão Familiar refere-se às vivências pessoais, enquanto Dimensão Fami. diz respeito à esfera social, e assim sucessivamente como se pode constatar na tabela 7.

Tabela 7. Quadro temático Área Científicas Agregadas

	Contagem	% Contagem
<u>Práticas e percepções do mundo a partir da vivência pessoal</u>		
<i>Dimensão Familiar</i>	9	1,9%
<i>Dimensão Educativa</i>	33	6,8%
<i>Dimensão Lúdica</i>	20	4,1%
<i>Dimensão Funcional</i>	35	7,2%
<i>Gestão do Risco</i>	37	7,6%
<i>Dependências</i>	11	2,3%
<i>Outros Níveis Individuais</i>	2	0,4%
<i>Dimensão Temporal</i>	42	8,7%
<u>Práticas e percepções sociais do mundo digital</u>		
<i>Dimensão Fami.</i>	10	2,1%
<i>Dimensão Educati.</i>	32	6,6%
<i>Dimensão Lúdi.</i>	15	3,1%
<i>Dimensão Funci.</i>	43	8,9%
<i>Comportamentos de Risco</i>	84	17,4%
<i>Dependênci.</i>	27	5,6%
<i>Práticas Soci.</i>	19	3,9%
<i>Dimensão Tempo.</i>	28	5,8%
<u>Mundos Digitais (futuro)</u>		
<i>Potencialidades Futuras</i>	37	7,6%

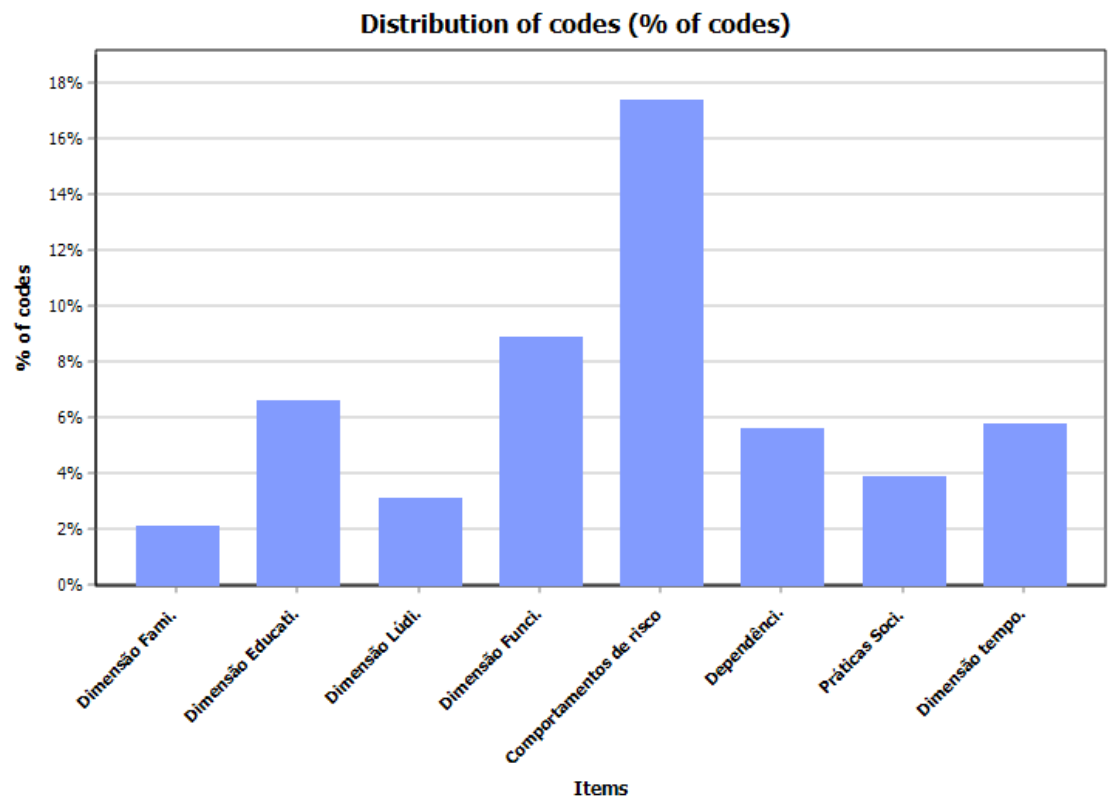
Na figura 26., poder-se-á visualizar de modo diferente as frequências de cada uma das categorias que constituem a área temática *Práticas e percepções do mundo digital a partir da vivência pessoal*. Para além das quatro categorias com maior frequência, anteriormente nomeadas, são apresentadas também as categorias com frequência menor, a saber: Dependências (N=11; 2,3%), Dimensão Familiar (N=9; 1,9%) e Outros Níveis Individuais (N=2; 0,4%). Com uma expressão mediana surge a Dimensão Lúdica (N=20; 4,1%).

Figura 26. *Práticas e percepções do mundo digital a partir da vivência pessoal*



Na figura 27, poder-se-á visualizar a frequência das diversas categorias que constituem a AT *Práticas e percepções sociais do mundo digital*, não só as mais dominantes, mas igualmente as categorias que registaram frequências menores, a saber: Práticas Sociais (N=19; 3,9%); Dimensões Lúdicas (N=15; 3,1%); Dimensões Familiares (N=10; 2,1%). À semelhança dos comentários anteriores, também existem mais referências a situações de dependência e práticas sociais no geral. As dimensões lúdica e familiar registaram as menores frequências, ainda que, por vezes, com conteúdos relevantes como veremos nos tópicos seguintes.

Figura 27. Práticas e percepções sociais do mundo digital



Na figura 28, a expressão das categorias dos três grandes temas pode ser visualizada de uma outra forma - Nuvem de Categorias - assumindo os Comportamentos de Risco um lugar central na nuvem. Ou seja, os riscos e os comportamentos que podem levar a situações complicadas são discutidos sobretudo a partir da percepção ou testemunhos dos mesmos em outros próximos ou em termos de percepção social.

Figura 28. Nuvem de Categorias por relevância - Áreas Científicas Agregadas



Após a apresentação dos resultados da amostra total, passar-se-á à apresentação dos resultados por grupos, de acordo com a área científica de pertença dos/as participantes.

6.2. Grupo de Discussão Focalizada da Área Científica de Ciências e Tecnologias

O GDF de CT aconteceu em dezembro de 2023, através da plataforma de comunicação *online Zoom*.

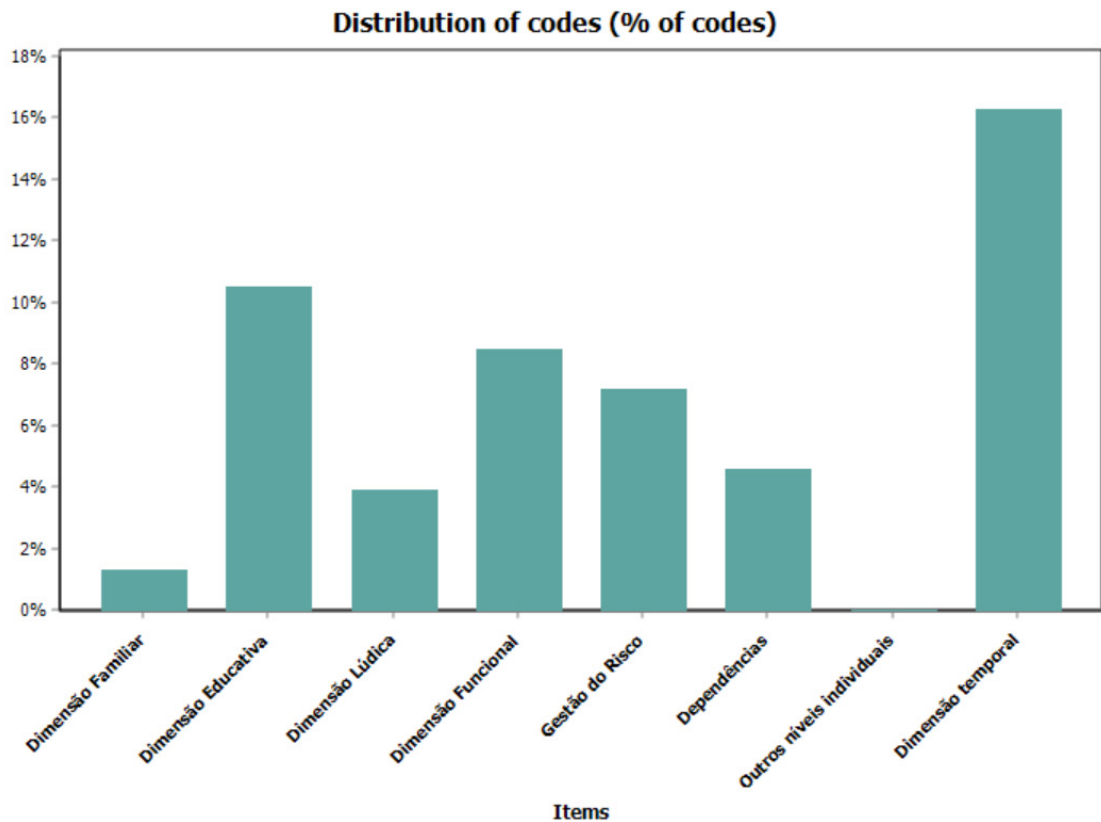
Na tabela 8. poder-se-á constatar a distribuição das codificações de acordo com as AT e códigos considerados. Assim, as *Práticas e percepções do mundo digital a partir da vivência pessoal* obteve um percentual acumulado de 52,3% das respostas (N=80), seguido das *Práticas e percepções sociais do mundo digital* (41,2%; N=63) e, com menor expressão, os *Mundos digitais futuros* (6,5%; N=10). O grupo debateu experiências próprias, assim como as práticas sociais que percebem nos/as outros/as e na própria sociedade no seu todo. A reflexão sobre o futuro das novas tecnologias, que em geral aconteceu no momento final, apontou para dimensões significativas, visíveis na riqueza e complexidade do material que se vai apresentar.

Tabela 8. Distribuição da codificação das categorias - Grupo CT

	Contagem	% Contagem
<u>Práticas e percepções do mundo digital a partir da vivência pessoal</u>		
<i>Dimensão Familiar</i>	2	1,3%
<i>Dimensão Educativa</i>	16	10,5%
<i>Dimensão Lúdica</i>	6	3,9%
<i>Dimensão Funcional</i>	13	8,5%
<i>Gestão do Risco</i>	11	7,2%
<i>Dependências</i>	7	4,6%
<i>Outros Níveis Individuais</i>	0	0%
<i>Dimensão Temporal</i>	25	16,3%
<u>Práticas e percepções sociais do mundo digital</u>		
<i>Dimensão Famili.</i>	2	1,3%
<i>Dimensão Educati.</i>	3	2,0%
<i>Dimensão Lúdi.</i>	0	0%
<i>Dimensão Funci.</i>	10	6,5%
<i>Comportamentos de Risco</i>	28	18,3%
<i>Dependênci.</i>	7	4,6%
<i>Práticas Soci.</i>	0	0%
<i>Dimensão Tempo.</i>	13	8,5%
<u>Mundos Digitais (futuro)</u>		
<i>Potencialidades Futuras</i>	10	6,5%

Relativamente à área temática *Práticas e percepções do mundo digital a partir da vivência pessoal*, CT obteve mais codificações nas Dimensões Temporal (16,3%), Educativa (10,5%), Funcional (8,5%) e Gestão do Risco (7,2%). A nível mais global, isto é, na AT *Práticas e percepções sociais do mundo digital*, as codificações mais dominantes foram Comportamentos de Risco (18,3%), seguida da Dimensão Temporal (8,5%) (Figura 29).

Figura 29. *Práticas e percepções do mundo digital a partir da vivência pessoal - Grupo CT*



De seguida, serão apresentados os principais conteúdos registados em cada uma delas.

No que respeita à dimensão temporal, registaram-se diversas ideias. Uma recorrente passa pela afirmação de que a via *online* não substitui o presencial, sendo este contacto o mais importante. No entanto, a via *online* permite manter muitas das amizades. Apesar de haver mais contacto *online*, do que em tempos de pandemia, este não substitui o estar em presença com as pessoas.

...acho que até mesmo o próprio Covid em si provou um bocado isso, pelo menos no meu caso, o facto de fazer sempre reuniões *online*, o que mais sentia falta na época de confinamento era mesmo das relações interpessoais que, apesar de falar com o pessoal por videochamada, ser meio como que um penso rápido, não é a mesma coisa e não traz a mesma satisfação...

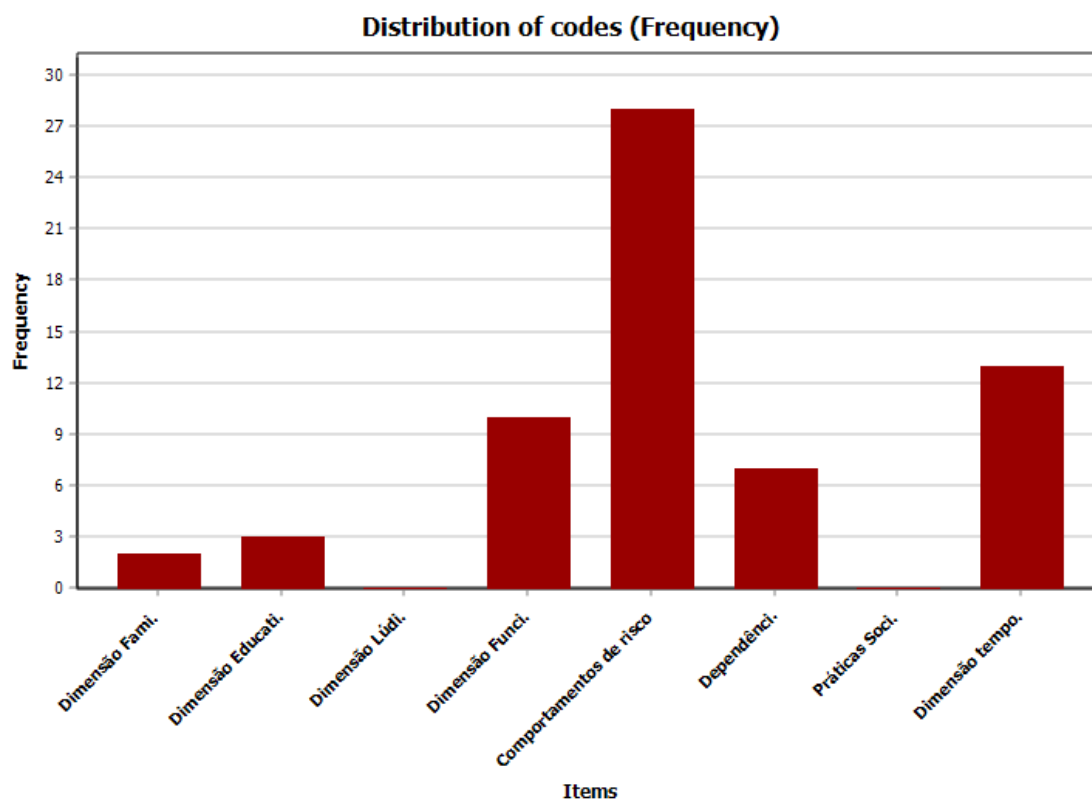
A partir do período pandémico, passou-se a trabalhar mais em videochamada, em trabalho à distância. Os/as participantes referiram que foram confrontados/as com o facto de terem aulas com professores/as que não conheciam, tendo-os conhecido de forma presencial posteriormente. Aquando da pandemia por *Covid*, registou-se uma maior facilidade de faltar às aulas: “... depois descambou mesmo”.

Na dimensão educativa, os/as participantes reconheceram a importância das aulas à distância e do uso das ferramentas digitais, particularmente para os trabalhos de grupo. No entanto, as experiências tidas com as aulas gravadas não foram positivas. Em termos funcionais, as novas tecnologias são encaradas como ferramentas úteis para a manutenção do contacto com as pessoas, nomeadamente com colegas de trabalho. Ainda nesta categoria, os/as estudantes chamaram a atenção para o risco de as pessoas ficarem expostas sempre ao mesmo tipo de conteúdo, sendo condicionadas na formação da sua opinião pessoal. As outras codificações não obtiveram tanta expressão, mas algumas delas foram significativas. Por exemplo, em termos de gestão de risco, os/as participantes concordaram com a inexistência de privacidade *online*, com o perigo da venda de dados pessoais e com o potencial aditivo de algumas plataformas como o *Instagram*, o *Tiktok* ou o *YouTube*. A este respeito, alguns/algumas deles/as chamaram a atenção para a necessidade de se ter alguma contenção individual. Em termos de dependências, um/a dos/as participantes referiu que perde muito tempo a ver vídeos e que, por vezes, se sente *zombificado*; já outro refere que se envolveu em demasia com um videojogo e com o seu *rank*, tendo, como consequência, começado a faltar a aulas; outro/a ainda confessou estar viciado/a em fazer *scroll* no telemóvel sem tirar informação alguma; finalmente, dois outros elementos do grupo referem deitar-se muito tarde e dormir pouco à conta do seu envolvimento com estas práticas.

...eu, para mim, acho que a pior altura era mesmo o acordar e o adormecer. Acorda-se e pega-se no telemóvel 5 minutinhos. Quando dás conta, passaram 30 minutos, se calhar. Planeaste acordar mais cedo para fazer as coisas com mais calma, quando dás conta, estás atrasado porque estiveste 30 ou 40 minutos a olhar para um ecrã, como dizia, a dar *scroll* com o dedo e obter informação praticamente nula...

No que diz respeito à área temática *Práticas e percepções sociais do mundo digital*, a codificação que obteve mais registos, como também se constatou anteriormente, foi a dos Comportamentos de Risco (N=28; 18,3%), seguida da Dimensão Temporal (N=13; 8,5%) (Figura 30).

Figura 30. Práticas Sociais - Grupo CT



Os/as participantes evidenciaram aspetos positivos e negativos do uso das ferramentas digitais. Referiram, nomeadamente, que há pessoas que parecem ter duas personalidades, uma *online*, mais segura e positiva, e outra quando está em presença - em que a timidez e o acanhamento imperam.

...eu posso falar. Eu tenho colegas que parecem ter duas personalidades, até... uma quando estão presencialmente, em interação com pessoas, outra quando estão *online*. Portanto, geralmente é sempre num contexto *online*, mesmo nas chamadas nota-se um maior à vontade, se calhar para se expressarem para falares... E às vezes assim em jantares, em situações e contextos sociais mais comuns, nota-se um bocado mais acanhados, mais receosos de partilhar a sua opinião e afins...

As redes sociais podem constituir uma rede de apoio, mas têm um potencial aditivo, especialmente no que diz respeito aos pequenos vídeos de 30", sobretudo do *Tiktok*. Propiciam a emergência e expansão de opiniões polarizadas e extremas, e a difamação fácil de grupos sociais e/ou de pessoas. O envio de fotografias é percecionado como um outro comportamento de risco, já que podem ser roubadas ou forjadas (incluindo falsos *nudes*). O facto de muitos/as utilizadores/as venderem uma vida perfeita *online* pode ser sentido como uma experiência ansiogénica, pois aumenta a insatisfação e a ambição das pessoas. Algumas há que, para ficarem mais visíveis, perdem a sua privacidade e publicam tudo nas redes sociais. Esta atitude acaba por desfocar as pessoas da vivência do momento e contribui para um estado de infelicidade.

Sim. E tem um sentimento de infelicidade. Se tu nunca vives o momento, estás sempre preocupado com o que os outros vão pensar e como é que tu vais ser exposto nas redes sociais, nunca vais aproveitar a 100% aquele momento porque estão a expor o dia a dia, tudo.

Algumas destas pessoas ficam dependentes da *internet* e quando ficam sem rede, mesmo que por breves momentos, entram em *stress*. Há pessoas que fazem das tecnologias uma parte delas mesmas, outras que usam a IA para fazer o seu trabalho, sem qualquer implicação da sua parte. Em termos Temporais (N=13; 8,5%), os/as participantes deste *focus group* evidenciaram a importância do presencial. Depois da pandemia houve um recuo do *online*, o que é encarado como positivo. Todavia, reconhecem que as ferramentas *online* foram muito importantes para manter os contactos e as amizades no contexto pandémico, e que atualmente continuam a assumir grande expressão, muito maior do que antes da pandemia.

No que respeita ao último tema considerado, Potencialidades Futuras (N=10; 6,5%), a inevitabilidade das tecnologias digitais é assumida por todos/as os/as participantes, quer no que diz respeito aos aspetos positivos, quer aos negativos. Elas facilitam a comunicação entre as pessoas, mas também podem promover o isolamento social. Consoante o seu uso, elas podem provocar dependências. Um/a dos/as participantes referiu, em relação a este último aspeto, que andaremos sempre a correr atrás do prejuízo. Este grupo de estudantes falou concretamente do futuro da IA e da sua evolução cada vez mais célere. Todavia, perspetiva esta evolução com alguma apreensão, porque não se vislumbra se será para melhor ou para pior. Um/a outro/a participante referiu a dificuldade, cada vez mais presente, em se perceber a veracidade dos conteúdos do *online*. A IA pode ser vantajosa para aqueles que a souberem usar. Em todo o caso, este género de ferramentas veio para ficar e, como refere um/a outro participante/a, “teremos de nos habituar a viver com elas”.

Em termos agregados, realizou-se uma nuvem das categorias consideradas, com a importância relativa de cada uma delas. Assim, constata-se a maior relevância dos Comportamentos de Risco (nível social), seguida da Dimensão Temporal (nível individual) e da Dimensão Educativa (nível individual).

Figura 31. Nuvem de Categorias por relevância - Grupo CT



6.3. Grupo de Discussão Focalizada da Área Científica de Educação e Intervenção Social

O GDF de EIS aconteceu em dezembro de 2023, em formato presencial.

Na tabela seguinte, apresenta-se a distribuição percentual dos temas e codificações utilizados. A AT *Práticas e Percepções Sociais do Mundo Digital* (N=77; 60,7%) evidencia uma expressividade maior do que as AT *Práticas e percepções do mundo digital a partir da vivência pessoal* (N=38; 30%) e *Mundos Digitais (futuro)* (N=12; 9,4%). O grupo de EIS debateu mais temas de cariz social, talvez pelas inquietações da sua área profissional, do que propriamente temas que decorrem das suas experiências individuais. Esta é uma diferença assinalável, quando comparamos este grupo com o anterior, em que a distribuição dos dois temas foi mais equitativa. Ainda assim, o material que resulta deste GDF nas várias áreas temáticas é, como veremos, complexo e significativo.

Tabela 9. Distribuição da codificação das categorias - Grupo EIS

	Contagem	% Contagem
<u><i>Práticas e percepções do mundo digital a partir da vivência pessoal</i></u>		
<i>Dimensão Familiar</i>	3	2,4%
<i>Dimensão Educativa</i>	8	6,3%
<i>Dimensão Lúdica</i>	8	6,3%
<i>Dimensão Funcional</i>	7	5,5%
<i>Gestão do Risco</i>	11	8,7%
<i>Dependências</i>	1	0,8%
<i>Outros Níveis Individuais</i>	0	0%
<i>Dimensão Temporal</i>	0	0%
<u><i>Práticas e Percepções Sociais do Mundo Digital</i></u>		
<i>Dimensão Famili.</i>	1	0,8%
<i>Dimensão Educati.</i>	9	7,1%
<i>Dimensão Lúdi.</i>	4	3,1%
<i>Dimensão Funci.</i>	17	13,4%
<i>Comportamentos de Risco</i>	31	24,4%
<i>Dependênci.</i>	9	7,1%
<i>Práticas Soci.</i>	3	2,4%
<i>Dimensão Tempo.</i>	3	2,4%
<u><i>Mundos Digitais (futuro)</i></u>		
<i>Potencialidades Futuras</i>	12	9,4%

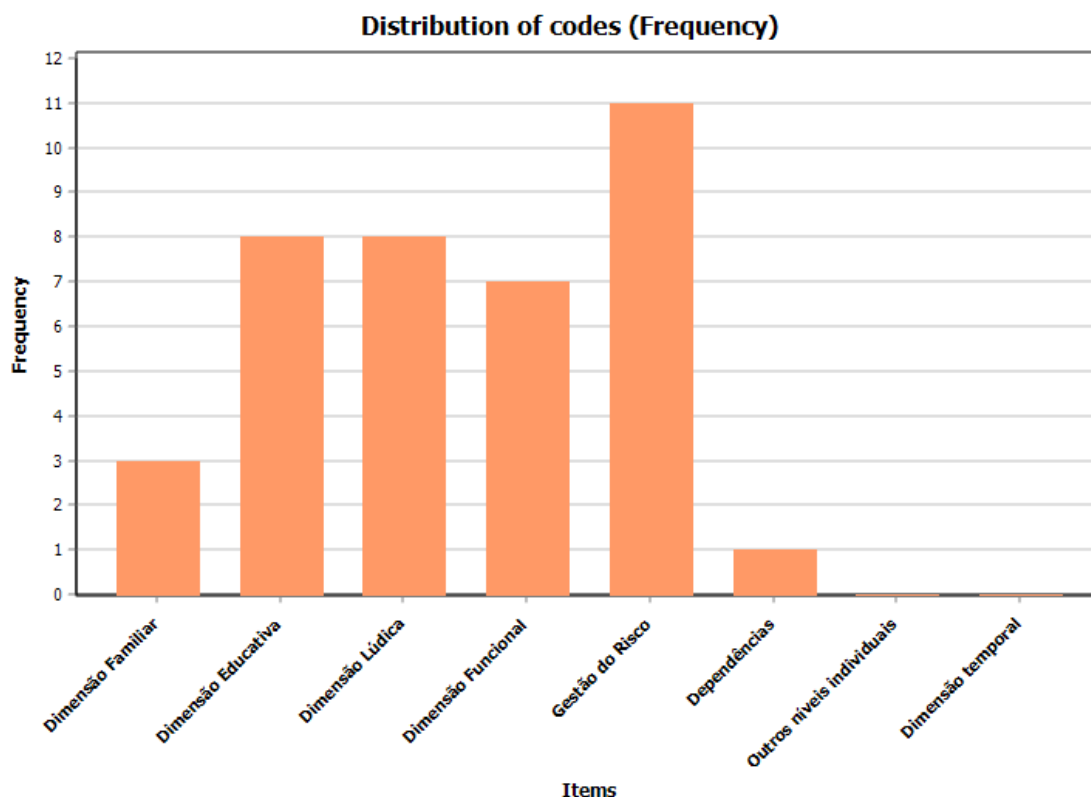
Na AT *Práticas e percepções do mundo digital a partir da vivência pessoal*, a categoria mais representada é a Gestão do Risco (N=11; 8,7%), seguidas das Dimensões Educativa e Lúdica (N=8; 6,3, para ambas), e da Dimensão Funcional (N=7; 5,5%). Categorias como a Dimensão Familiar (N=3; 2,4%) ou Dependências (N=1; 0,8%) têm uma expressão diminuta.

Em relação à Gestão do Risco, foram discutidos vários temas, experienciados por alguns dos elementos: os *haters* - quem são estas pessoas e como nos protegemos dos seus comentários - os predadores sexuais, as ferramentas digitais enquanto fonte de alienação - especialmente das aulas -, o uso (abusivo) da IA, em particular do *Chat GPT*: “não sei...mas hoje vais ao *Chat GPT* e dizes: ‘faz-me um resumo deste livro, deste autor’...”.

Quanto à Dimensão Educativa, os/as participantes evidenciaram, do passado, as dificuldades de aprendizagem das aulas à distância - especialmente durante a pandemia, em que muitos/as professores/as não dominavam as tecnologias de suporte às mesmas - e, do presente, a utilização da IA como meio mobilizado em particular para copiar e responder aos testes. Em termos positivos, os mundos digitais foram diversas vezes apontados como uma ferramenta de aprendizagem de línguas em contextos informais, nomeadamente quando jogam ou ouvem músicas dos seus grupos preferidos. Em relação à Dimensão Lúdica, os jogos foram apontados como fonte de distração, de alívio de *stress* e de desenvolvimento de competências: “...então eu só depois da pandemia passar mesmo (...) é que (...) comecei a ter um canal de *YouTube* e então cheguei a comprar alguns jogos para gravar para esse canal...”.

A Dimensão Funcional foi a quarta categoria com mais registos, com testemunhos relacionados com a mudança de comportamentos de consumo. Diversos/as participantes afirmaram que passaram a realizar as suas compras exclusivamente *online* ou o pagamento de contas através de uma *app* bancária. Referiram ainda um aumento da utilização das redes sociais e, no caso de uma participante, que é mãe, surgiu a preocupação com a utilização precoce de diversos meios digitais por parte dos/as seus/suas filhos/as.

Figura 32. Práticas e percepções do mundo digital a partir da vivência pessoal - Grupo EIS



Em relação às *Práticas e percepções sociais do mundo digital*, a figura seguinte apresenta graficamente a distribuição dos resultados obtidos. As categorias mais utilizadas foram os Comportamentos de Risco (N=31; 24,4%), as Dimensões Funcionais (N=17; 13,4%), as Educativas (N=9; 7,1%), e as Dependências (N=9; 7,1%). Como foi referido anteriormente, este grupo debateu sobretudo os temas do risco, dependências e outros, a um nível social e não tanto individual, talvez pela área científica que estão a cursar.

Relativamente aos Comportamentos de Risco, foram abordadas situações diversas, como a exposição aos *haters* e aos seus comentários agressivos/injustos, e a existência de fóruns anónimos que incentivam a práticas perigosas ou condenáveis:

...mas há uma coisa que eu notei também, que realmente se alguém tiver ideias de cometer suicídio, a *internet* pode ser um lugar onde pode ajudar, porque eu tenho fascínio por casos criminais e, dos casos criminais que eu vi, havia uma pessoa que tinha... pronto que já não sabia o sentido da vida e queria se suicidar. E há uma plataforma que é muito problemática e que eu não sei como é que ainda não foi mandada abaixo, que é muito utilizada nos Estados Unidos (...). Toda a gente é anónima, têm comunidades de várias coisas e quem vai para lá e diz que tem ideia de se suicidar, vai aparecer uma legião de pessoas a dar várias formas de como fazer. A incentivarem a fazer isso...

Ainda na área dos Comportamentos de Risco, os/as participantes referem que a exposição excessiva pode ser um meio de evasão, nomeadamente de realidades familiares tensas e/ou conflituais; a exposição excessiva a canais brasileiros pode influenciar os/as mais novos/as a assimilar expressões e costumes daquele país. Seguir pessoas que virtualmente se apresentam como perfeitas, ou que têm vidas perfeitas, pode gerar sentimentos de ansiedade e de inferioridade.

...as redes sociais. Por exemplo, eu nunca gostei muito daquilo, mas muita gente ganha depressão daquilo porque vê vários *posts*, vários *stories* de pessoas no pico da vida, da vida fantástica. Têm um carro, estão na praia... E ver isso mil vezes por dia pode deixar a pessoa um bocado maluca, porque é uma ansiedade de querer aquilo...

Foram ainda referidos como riscos, as fraudes, a venda de informações pessoais, a usurpação de identidade, as novas formas de consumo *online* geradoras de dependência. Neste grupo, referiu-se também as *loot boxes* e a compra de *skins*, de armas em jogos como novas formas de consumo *online*: “...basicamente eles tinham *skins* nas *loot box*, só que depois começaram as outras coisas na *box*, como por exemplo, as estéticas para o personagem...”

No que diz respeito às Dimensões Educativas, foram diversos os testemunhos recolhidos relativos à estranheza percecionada aquando do regresso ao contexto presencial. Vários/as participantes testemunharam a dificuldade que muitos colegas evidenciaram para apresentar trabalhos em contexto de aula, uma vez que estavam habituados a fazê-lo em contexto virtual. Um dos aspetos positivos que referiram foi a possibilidade de, com as ferramentas digitais, irem fazendo os trabalhos *online*, obtendo um *feedback online*, mais imediato, de colegas e professores/as.

Em termos Funcionais, as mudanças dos comportamentos de consumo *online* foram igualmente percecionadas nos outros – compras em supermercados, o *MBway*, entre outros. Pontuaram como positivo o facto de as novas ferramentas digitais possibilitarem a realização de entrevistas e de trabalhos *online*; a orientação espacial em novas cidades (*google maps*). Como negativo, salientaram a possibilidade de um controle excessivo das pessoas, e dos/as filhos/as em particular, e a promoção de uma sexualização precoce das meninas:

... eu não sou de cá... vivo numa terrinha mais para o norte de Portugal e, às vezes, vou buscar a minha irmã à escola. Ela tem 16 anos e lá chove imenso e há imenso vento. Pego no carro e vou buscá-la. E vejo crianças, especialmente raparigas do 5º e do 6º ano, já todas maquilhadas, com unhas feitas... Tenho 20 anos e comecei a fazer as unhas há ano e meio, porque elas estavam todas partidas... Mas aquelas miúdas têm 11 ou 12 anos e já estão meio que a sexualizar nessa altura... porque eu não estou a dizer que elas vão vestidas assim como uma pessoa normal, não... Elas vão literalmente de vestidos justos e de saltos altos e essas coisas todas para as escolas. Vão completamente objetificadas...

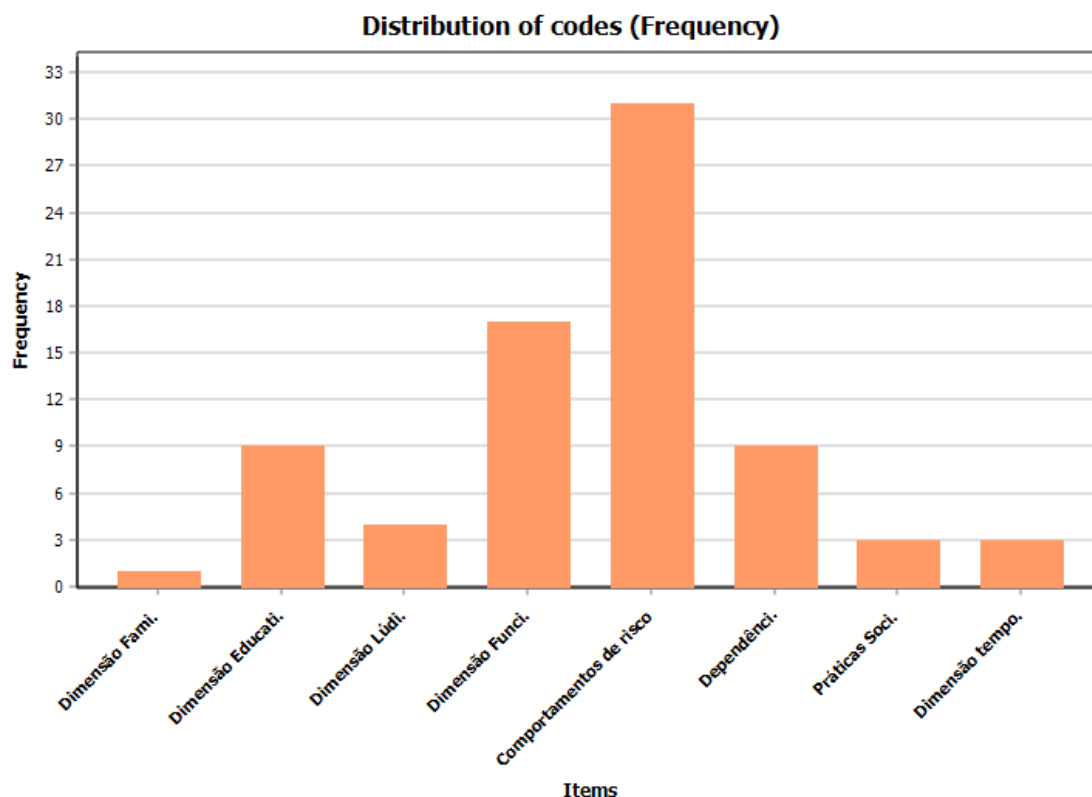
Em relação às Dependências, os/as participantes são da opinião que as gerações mais novas estão completamente dependentes da *internet* e das tecnologias em geral. São referidas situações em que há pessoas aditas ao jogo a dinheiro, que acontece em qualquer lugar e a qualquer momento. A dependência digital parece ganhar espaço no âmbito das dependências:

...por exemplo, a nível da dependência na parte das apostas nos casinos *online*, as pessoas começam com 'ok, vou experimentar' e depois começam a ver naquilo mais uma forma de ganhar dinheiro ou perdê-lo, do que propriamente como uma forma de divertimento. E hoje, cada vez mais, é mais fácil uma criança de 7 ou 8 anos, por exemplo, pegar no cartão de cidadão do pai ou da mãe e criar uma conta num *site* legal ou ilegal de apostas. Depois pode correr mal, não é?

Um/a participante refere ainda um caso de compra compulsiva de *packs*, para se ter o Messi, uma referência a uma situação de maior envolvimento na compra de *loot boxes*.

...agora as grandes empresas têm uma coisa muito, muito... nos jogos de futebol temos a questão do *pack opening*. Você compra um jogo de futebol e, antigamente você comprava um jogo e se você selecionava o Porto, eu selecionava o Benfica e você jogava com o Porto e eu jogava com o Benfica. Agora temos aquela mecânica de construir a nossa própria equipa. E você quer ter o Messi, a ponta de lança, e eu quero ter o Ronaldo, então o que é que temos de fazer? Você tem que pegar em dinheiro e comprar uns baús mistério, onde lhe pode sair o Messi ou pode sair o Taremi do Porto, mas você quer o Messi. Então está constantemente a abrir aqueles *packs* até sair o Messi...

Figura 33. Práticas e percepções sociais do mundo digital - Grupo EIS



Relativamente às Potencialidades futuras registou-se algum pessimismo. Expressaram receio pela existência de novas e maiores formas de controlo/censura; pelo desaparecimento de vários empregos; e de poderem sentir-se subjugados pelas redes sociais:

...é que temos também outro desafio muito grande (...) depois da pandemia, como tinha dito, comecei a fazer escolhas; ou era tempo dedicado aos estudos ou era tempo dedicado às redes sociais e decidi mesmo desligar das redes sociais. E tirei dos meus telemóveis as redes sociais que tinha. No entanto, aquilo que sinto é que nós não temos essa liberdade de decidirmos não querer ter *instagram* ou *facebook* e não temos (...) muita gente tem contas porque não consegue fechar, porque normalmente é porque perdeu as passes e não sei o quê.. É impossível e depois aquilo que acontece comigo é que desinstalei, mas vou recebendo notificações do próprio *Google* a dizer 'não sei quem publicou, não sei o quê...' Ou seja não tenho a aplicação, mas vou recebendo e como também há coisas que me obrigam a ver não sei o quê, a fazer o *login* no *facebook* ou no *instagram*. Por exemplo, há coisas que acontecem aqui na escola que não tenho acesso, por exemplo que é tudo publicado no *instagram*... portanto, sentimo-nos obrigados a ler...

Figura 34. Nuvem de Categorias por relevância - Grupo EIS



6.4. Grupo de Discussão Focalizada da Área Científica de Saúde

O GDF de S aconteceu em janeiro de 2024, em formato presencial.

As codificações evidenciaram uma distribuição equitativa das duas principais áreas temáticas, a saber: *Práticas e percepções do mundo digital a partir da vivência pessoal* (N=40; 45,4%) e *Práticas e percepções sociais do mundo digital* (N=42; 47,6%). *Mundos Digitais (futuro)* teve menor expressão (N=6; 6,8%). S foi um grupo rico em termos de conteúdos e de contributos, em que temas da saúde e da sua profissão acabaram por aflorar.

Tabela 10. Distribuição da codificação das categorias - Grupo S

	<i>Contagem</i>	<i>% Contagem</i>
<u><i>Práticas e percepções do mundo digital a partir da vivência pessoal</i></u>		
<i>Dimensão Familiar</i>	3	3,4%
<i>Dimensão Educativa</i>	4	4,5%
<i>Dimensão Lúdica</i>	3	3,4%
<i>Dimensão Funcional</i>	7	8,0%
<i>Gestão do Risco</i>	11	12,5%
<i>Dependências</i>	3	3,4%
<i>Outros Níveis Individuais</i>	1	1,1%
<i>Dimensão Temporal</i>	8	9,1%
<u><i>Práticas e percepções sociais do mundo digital</i></u>		
<i>Dimensão Famili.</i>	1	1,1%
<i>Dimensão Educati.</i>	3	3,4%
<i>Dimensão Lúdi.</i>	4	4,5%
<i>Dimensão Funci.</i>	3	3,4%
<i>Comportamentos de Risco</i>	15	17,0%
<i>Dependênci.</i>	3	3,4%
<i>Práticas Soci.</i>	2	2,3%
<i>Dimensão Tempo.</i>	11	12,5%
<u><i>Mundos Digitais (futuro)</i></u>		
<i>Potencialidades Futuras</i>	6	6,8%

Assim, relativamente à AT *Práticas e percepções do mundo digital a partir da vivência pessoal*, a Gestão do Risco foi a categoria com contagem mais elevada. Foram abordados os seguintes assuntos: o stress de se passar o todo dia em frente ao ecrã a ter aulas; ter mais informação disponível, significa também estar exposto a mais informações falsas; a exposição a conteúdos sobre “vidas maravilhosas”, nas redes sociais, cria expectativas irrealistas ou difíceis de alcançar na vida real; manipulação de fotografias (*nudes* falsos); o vale tudo para se ter conteúdos para publicar e ter alguma visibilidade nas redes sociais. Alguns dos elementos partilharam que sentem que passam muito tempo nas redes sociais, embora com momentos/períodos de afastamento. Neste momento da discussão, um/a dos/as participantes tomou consciência da sua situação de adição digital e da necessidade de alterar o seu comportamento:

...E a importância da educação, de falar destes temas, também é muito importante. Por exemplo, se eu não tivesse esta discussão, se calhar não pensava tanto acerca do meu uso do telemóvel, por exemplo. Isto faz-me pensar, se calhar estou a utilizar demasiado tempo. Acho que é importante estas discussões mesmo para as gerações mais novas, sobre estas questões...

A Dimensão Temporal foi também bastante abordada, evidenciando as mudanças que mais os/as impactaram no pós-pandemia. Alguns testemunharam as dificuldades que sentiram quando regressaram às rotinas do mundo real, após terem criado uma rotina própria no quotidiano das suas casas. O regresso às aulas presenciais, em particular, e sobretudo às aulas práticas, foi sentido como horrível e ansiogénico. Num outro domínio, alguns/algumas participantes destacaram que a venda e o consumo de pornografia se tornaram mais normalizadas no pós-pandemia:

...acho que também se normalizou muito isso, por exemplo, no Twitter, a partir desse momento em que se começou a falar muito mais do OnlyFans, pronto não sei como dizer, as utilizadoras, quem vende conteúdo também acabou por ser muito normalizado e sentir-se mais à vontade para até partilhar o OnlyFans no Twitter e muitas até publicavam uma das fotos que tinham no conteúdo do tipo “Para verem mais conteúdo vão à minha conta”. Portanto, também começou a circular no Twitter e, consequentemente, noutras redes sociais, até porque agora há muitos grupos no Telegram e outras aplicações, assim que propicia mesmo é...

Em termos Funcionais, a pandemia frustrou a expectativa de se ter uma vida de convívio universitário, permitida pelo presencial. Mas ativaram-se diversas ferramentas digitais, que permitiram fazer a vida à distância, muitas das quais permaneceram. As redes sociais, em particular, permitiram e continuam a permitir o acesso a informações diversificadas que mantêm as pessoas a par de tudo, sendo também um facilitador de conversas e, se usadas criteriosamente, podem ajudar alguém a descobrir a sua verdadeira identidade. Para muitas pessoas, trabalhar em casa passou a ser a sua realidade habitual. Por fim, evidenciaram que houve uma alteração significativa no padrão de consumo, desde a pandemia, com um aumento significativo do comportamento de consumo *online*.

As restantes categorias tiveram menores contagens, como se pode constatar pela análise da Figura 35. Na Dimensão Educativa, alguns testemunhos pontuaram que o ensino à distância foi importante para manter o ritmo de aprendizagem. Sobre a importância das ferramentas tecnológicas, referem, ainda, que estas permitem aceder a bases de dados e a artigos científicos, facilitando a aprendizagem: “Agora é o próprio algoritmo que me sugere conteúdos relacionados com a enfermagem”.

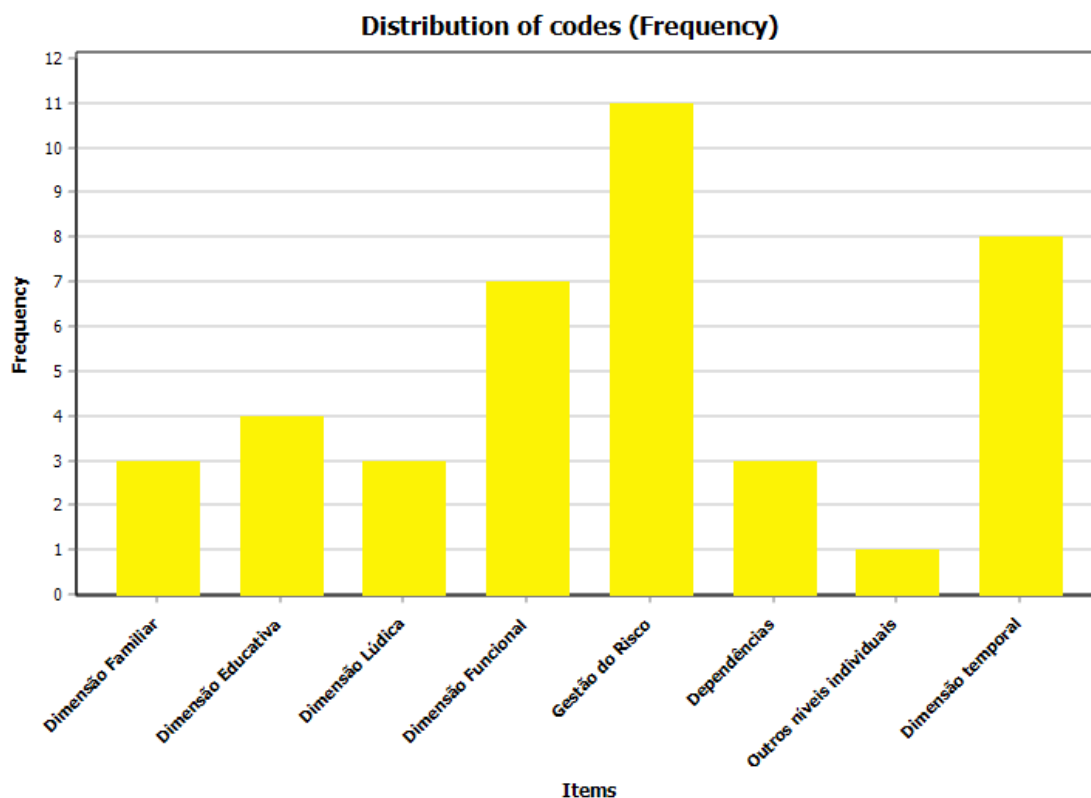
Relativamente à Dimensão Familiar, o teletrabalho foi sentido como uma oportunidade de aproximar a família, embora no caso de um/a participante, cuja mãe trabalha na área da saúde, tal não aconteceu. O *stress* e o *burnout* por ela vivido, levou-a a afastar-se e a perder momentos importantes em termos familiares.

A Dimensão Lúdica congrega vivências contraditórias. O entretenimento, muito passado a ver vídeos sobre assuntos dos seus interesses, é sentido como positivo e, simultaneamente, como ansiógeno. A sensação de ansiedade instala-se quando são expostos a “vidas perfeitas”, acabando por provocar uma sensação insatisfação em relação às suas próprias vidas.

Na categoria Dependências, registou-se um testemunho que refere o aumento do tempo de uso da tecnologia e sua omnipresença na vida quotidiana. Os/as participantes têm a perceção que, depois da pandemia, a dependência digital está a aumentar, sendo necessário reconhecer esta nova realidade e atuar sobre a mesma.

...acho que a possibilidade que dá é, por exemplo, se estamos no telemóvel podemos estar a fazer mil e uma coisas, mas sempre com telemóvel. Eu faço, eu estou a cozinhar, estou no telemóvel, nas redes enquanto cozinho. Posso estar a ver um filme, mas ao mesmo tempo estou com o telemóvel a responder. É uma possibilidade tão boa, tão fácil....

Figura 35. *Práticas e perceções do mundo digital a partir da vivência pessoal - Grupo S*



Relativamente às Práticas e Percepções Sociais do Mundo Digital, as categorias predominantes são os Comportamentos de Risco e a Dimensão Temporal. Enquanto comportamento de risco e de perigo, assinalaram-se as informações falsas; os falsos perfis *online*; a partilha de informações e de imagens com outras pessoas, como se constata neste excerto:

... eu acho que quando começam a fazer este tipo de conteúdo, as pessoas têm noção do que poderá acontecer, porque estão a vender imagens a pessoas que não conhecem e há sempre um risco de partilha. Podem tomar precauções para se protegerem disso, mas acho que nunca vai haver a 100% uma proteção quanto a isso...

Refere-se ainda, nos comportamentos de risco, o uso excessivo das ferramentas digitais; a dificuldade de as pessoas se relacionarem presencialmente, depois de estarem tanto tempo atrás de um ecrã. No presencial, as pessoas ficam mais expostas e as suas emoções e vulnerabilidades podem ser mais facilmente identificáveis pelos outros: "... poderá ser pelas questões da insegurança, das pessoas sentirem-se mais confortáveis atrás de um ecrã, de exprimir emoções que o outro facilmente pode identificar. Acho que é mais por essa questão..."

O jogo *online*, vivido inicialmente como uma forma de entretenimento, gera não raras vezes, dependência. Há pessoas que acordam mais cedo os filhos só para eles jogarem um pouco, antes de irem para a escola. Por fim, o uso das ferramentas digitais, em particular das redes sociais, pode prejudicar o desenvolvimento humano:

... eu acho que há um aumento desses riscos e acho que já começam desde muito cedo, por exemplo as aulas começam às 8 e o pai punha o despertador para as 7 para o filho ter tempo de jogar antes de ir para as aulas, ou seja, aquele tempo que até podia estar a descansar e a dormir mais...

Em termos Temporais, ou seja, evolutivos, foi salientado que há cada vez menos pessoas nas bibliotecas e que, na geração dos pais dos/as participantes, também aconteceu um aumento significativo do uso das redes sociais. Em termos amorosos, foi referido que o conhecimento virtual do outro pode tirar a magia de se conhecer a pessoa pessoalmente. Fala-se de tudo nas redes sociais, mas depois, no presencial, não há nada para se dizer e sente-se um constrangimento físico. Referem mesmo, em tom de crítica, que há pessoas a fazer sexo por videochamada, o que lhes retira/diminui a possibilidade de terem uma intimidade na vida real: "Não sei se isso será saudável para as relações humanas".

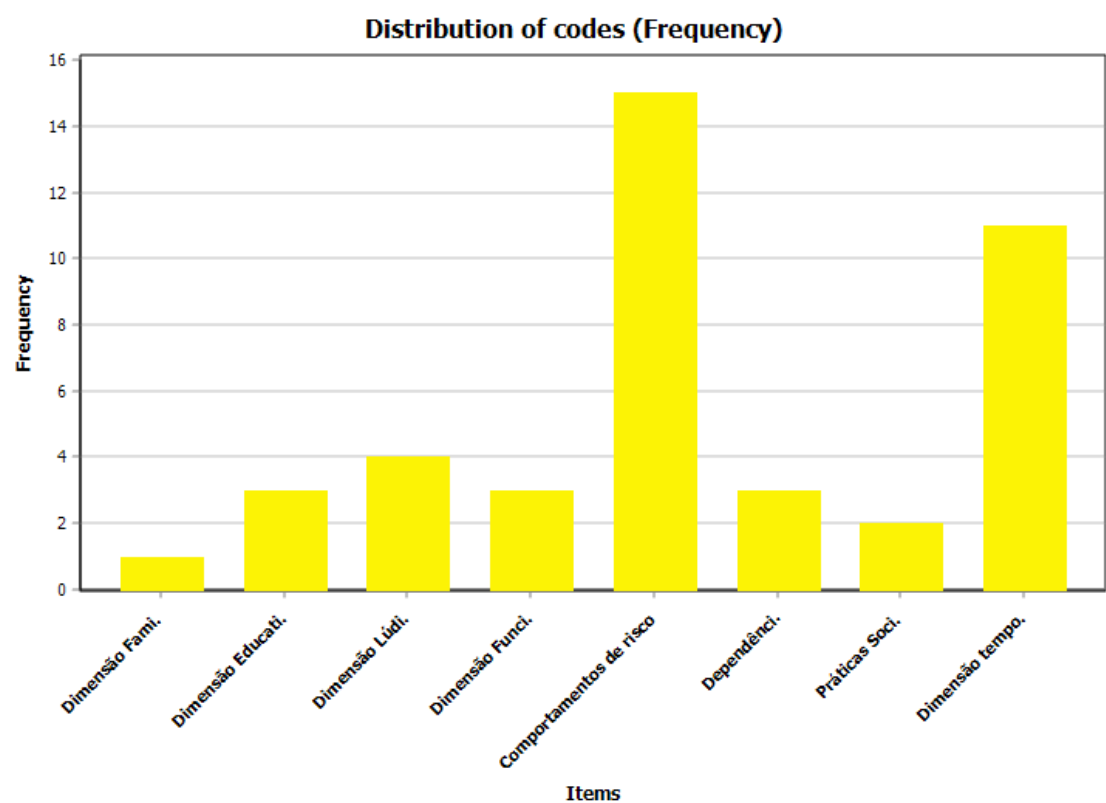
Todas as outras categorias obtiveram menor expressão. Entre elas, destaca-se ligeiramente a Dimensão Lúdica. Existe a percepção unânime de ter existido uma explosão na utilização das redes sociais. Os filtros das redes sociais são vistos como positivos, pois poupam os/as utilizadores/as de conhecerem uma pessoa com a qual não têm nada em comum.

Com apenas três registos cada, temos as Dimensões Educativa e Funcional, e as Dependências. Na Dimensão Educativa, foi valorizado o ensino à distância enquanto único meio para se manter a educação no período pandémico. Todavia, pontuaram que nem todas as pessoas se adaptaram a esta nova realidade. Houve mães, por exemplo, que não sabiam que papel deveriam assumir no

acompanhamento educativo dos/as seus/suas educandos/as. Em termos Funcionais, foram da opinião de que a participação em atividades presenciais na faculdade pode contrariar o uso excessivo das ferramentas digitais. O acesso mais fácil à informação, neste caso científica, na área da enfermagem, foi uma das vantagens nomeadas. Finalmente, no que concerne às Dependências (nos outros) referiram que sabem de pessoas, no *Instagram*, que mantêm muitas conversas ao mesmo tempo, com interlocutores diferentes, e que sentem que aumentou o vício do jogo e da pornografia:

É assim, eu acho que ainda meio no tema do sexo e a partilha de fotos e assim tanto como a mais criação de conteúdo para plataformas do Instagram. Houve muito mais conteúdo pornográfico e muito mais também vício em conteúdo pornográfico. Eu conheço casos de pessoas que agora têm esse vício, ganharam mesmo esse vício...

Figura 36. Práticas e percepções sociais do mundo digital - Grupo S



No último grande tema, constituído pela categoria Potencialidades Futuras (N=6; 6,8%), registou-se a ideia de que a dependência vai aumentar e a irradicação destas tecnologias é impossível. Também se partilhou a perceção de que as relações humanas estão a tornar-se mais superficiais e o mundo mais individualista. No entanto, em termos de defesa e ação, registou-se a necessidade de se ter de educar as pessoas, nomeadamente ajudando-as a gerir o tempo de ecrã. O ensino e a prática da enfermagem devem incluir a AI, mas esta nunca poderá, nem deverá, substituir o capital humano. Todavia, os/as profissionais mais velhos poderão ter mais dificuldades na mobilização das novas tecnologias.

Na Figura seguinte apresenta-se a nuvem das categorias codificadas neste GDF. É possível constatar-se que este grupo falou muito sobre o risco do uso das ferramentas digitais e das dependências, seja a nível pessoal seja a nível social. As dimensões temporais também foram bastante relevantes nos dois níveis, o que, somando à perspetiva futura, acabada de abordar, denota um grupo não muito otimista quanto aos desafios, às mudanças e aos dilemas que se impõem pelo uso cada vez mais frequente dos mundos digitais.

Figura 37. Nuvem de Categorias por relevância - Grupo S



6.5. Grupo de Discussão Focalizada - Área Científica de Formação de Professores e Outros Profissionais da Educação (FPP)

O GDF de FPP aconteceu em dezembro de 2023, em formato *online*.

As codificações evidenciaram uma relevância das *Práticas e Percepções Sociais do Mundo Digital* (N=61; 65,6%) em relação às *Práticas e percepções do mundo digital a partir da vivência pessoal* (N=31; 25,8%), seguidas do *Mundos Digitais (futuro)* (N=9; 7,8%). Trata-se de um *focus group* em que as práticas pessoais se encontram menos representadas do que as Práticas Sociais. Foi um grupo rico em termos de conteúdos e contributos, em que os temas da saúde e da profissão acabaram por aflorar.

Tabela 11. Distribuição da codificação das categorias - Grupo FPP

	Contagem	% Contagem
<u><i>Práticas e percepções do mundo digital a partir da vivência pessoal</i></u>		
<i>Dimensão Familiar</i>	1	0,9%
<i>Dimensão Educativa</i>	5	4,3%
<i>Dimensão Lúdica</i>	3	2,6%
<i>Dimensão Funcional</i>	8	6,9%
<i>Gestão do Risco</i>	4	3,4%
<i>Dependências</i>	0	0%
<i>Outros Níveis Individuais</i>	1	0,9%
<i>Dimensão Temporal</i>	9	7,8%
<u><i>Práticas e percepções sociais do mundo digital</i></u>		
<i>Dimensão Fami.</i>	6	5,2%
<i>Dimensão Educati.</i>	17	14,7%
<i>Dimensão Lúdi.</i>	7	6,0%
<i>Dimensão Funci.</i>	13	11,2%
<i>Comportamentos de Risco</i>	10	8,6%
<i>Dependênci.</i>	8	6,9%
<i>Práticas Soci.</i>	14	12,1%
<i>Dimensão Tempo.</i>	1	0,9%
<u><i>Mundos Digitais (futuro)</i></u>		
<i>Potencialidades Futuras</i>	9	7,8%

As categorias mais relevantes nas *Práticas e percepções do mundo digital a partir da vivência pessoal*, como se pode consultar na tabela anterior e constatar de uma forma mais visual na Figura 38., foram as Dimensões Temporal e Funcionais. Seguem-se dimensões Educativa, Gestão do Risco e Lúdica. As categorias relativas à Dimensão Familiar e às Dependências são inexpressivas, sendo que esta última não obteve qualquer codificação.

Este grupo deu foco ao uso das ferramentas digitais no período pandémico e na fase que se lhe seguiu. Assim, em termos Temporais, a pandemia foi perspectivada como um tempo em que a vida virtual assumiu grandes proporções - designadamente, com um aumento significativo do uso do telemóvel, e da visualização de *reels* no *Instagram* e *Tiktok* -, tendo-se sentido estranheza e desconforto aquando do regresso ao convívio presencial. Em muitas famílias, que se mantiveram a trabalhar *online*, surgiu um sentimento de solidão, que procuraram compensar, no período pós-pandémico, com um aumento das atividades no mundo real.

Na Dimensão Funcional, os seus discursos centraram-se no fenómeno dos/as *influencers*, nomeadamente partilhando movimentos de afastamento. Alguns/mas participantes deste grupo referiram que se interessam por atividades fora dos mundos digitais como *crochet* ou jogar futebol e que no caso da formação em educação básica muitas das atividades têm de ser realizadas presencialmente (nomeadamente na área da expressão plástica).

Em termos Educativos, foi sublinhada a mais-valia dos *Google doc.*, que facilitam os trabalhos grupais; das reuniões por *Zoom*, para se tratar de assuntos relacionados com as aulas; e da IA, particularmente do *Chat GPT*, que ajuda a fazer resumos de um determinado tema, anterior à construção de uma apresentação, ou ainda como forma de desbloquear o processo de alavancar os trabalhos, quando se está sem ideias ou sem criatividade. Não obstante, os/as estudantes deste grupo são da opinião que as aulas devem acontecer presencialmente. As tecnologias são utilizadas para fins lúdicos e como forma de distração, quando não se está a acompanhar ou a gostar de determinada aula. Quando deixam o telemóvel na entrada da sala, sentem que aproveitam melhor as aulas.

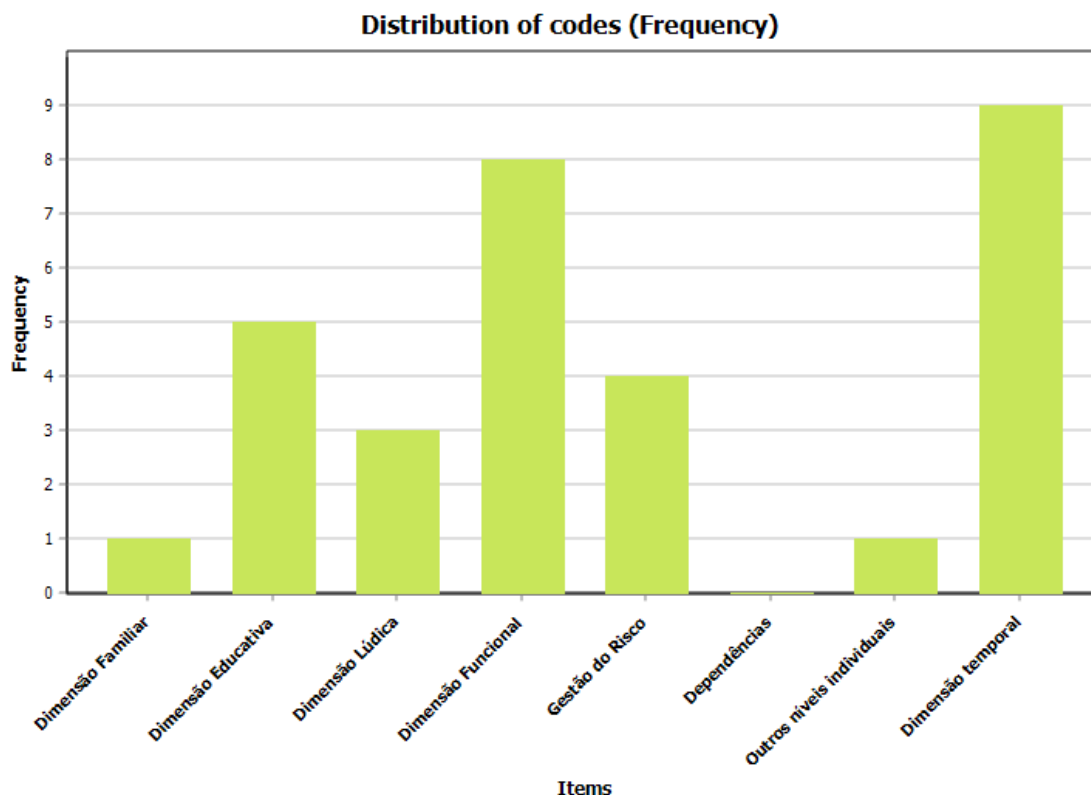
Já em relação à Gestão do Risco, os elementos do grupo concordam sobre a necessidade e a possibilidade de autorregular as suas práticas, considerando, no entanto, privilegiar ter o telemóvel sempre por perto. Finalmente, neste grupo são pontuais as partilhas quanto às suas práticas Lúdicas e Familiares. Registam-se diversas referências de que o uso de tecnologias, nomeadamente o *smartphone* durante as refeições ou fora delas, pode interferir no convívio familiar:

“...eu também falo por mim, por exemplo, ontem passei um domingo com a minha família. Estavam tanto eu como o meu pai, fora a hora de refeição, no telemóvel, mas eu tenho a desculpa que estava a fazer um trabalho, mas mesmo assim. Eu acho que me estou a contradizer...”

Por outro lado, é de referir que quase ninguém refere situações de dependência:

“...eu acho que é mais lúdico, por exemplo, em mim é mais lúdico. Eu sou mais dependente em música, estou a caminhar na rua ou num transporte público, preciso de ter os fones (...) mas é mais porque se não, não fico a fazer nada. Mas noutras pessoas vejo que ficam a ver os *influencers* no *instagram* e assim, só porque sim, por estar aborrecido ou não ter nada mais para fazer. Eu acho que é isso, só mesmo de lúdico muitas vezes...”

Figura 38. *Práticas e percepções do mundo digital a partir da vivência pessoal - Grupo FPP*



No que diz respeito ao tema *Práticas e Percepções Sociais do Mundo Digital*, como se poderá constatar da consulta anterior (Tabela 11) e visualizar graficamente na Figura 39., as categorias dominantes são a Dimensão Educativa, as Práticas Sociais e a Dimensão Funcional. Como este foi um tema bastante expressivo neste grupo, mesmo as outras categorias recolheram consideráveis codificações, como é o caso dos Comportamentos de Risco e das Dependências. As Dimensões Lúdica e Familiar obtiveram menores codificações, e a perspetiva Temporal obteve apenas uma codificação, sendo a sua expressão residual.

Na Dimensão Educativa, os/as estudantes referiram algumas mudanças no processo de ensino-aprendizagem. Apesar de (algumas) aulas de substituição poderem acontecer *online*, os professores resistem a este formato, preferindo o presencial. Pontuam que têm constatado uma mudança no

ritmo e na forma como se fazem os trabalhos de grupo, com as videoconferências a permitirem mais liberdade em termos espaciais e temporais. Vários/as salientaram, por fim, a utilização abusiva da IA, que por vezes substitui completamente a pesquisa e até a realização de trabalhos.

Nas Práticas e Percepções Sociais do Mundo Digital registou-se a ideia de que os/as mais jovens se sentem mais seguros/as nos transportes públicos quando estão com telemóvel. Defendeu-se ainda a ideia de que os/as *influencers* com mais visibilidade são aqueles/as que transmitem coisas mais fúteis. Muitos/as deles/as expõem-se à crítica se falam de coisas menos boas. Os/as participantes referiram que muitas pessoas pensam que os/as *influencers* não leem essas críticas, mas, quando o fazem, mais depressa se centram nos comentários negativos do que nos positivos, com riscos para a sua identidade e seu bem-estar psíquico:

...sim, eu acho que é exatamente isso... ‘vou dizer que não gosto disto e daquilo e não há problema porque esta pessoa, até é famosa, não me conhece e se calhar nem vai ver o meu comentário’.. é o que muitas pessoas pensam. Mas eu acho que, por exemplo, os *influencers*, não digo todos (...) vão ver muito mais o comentário negativo do que o comentário positivo. Acho que é uma coisa geral ‘vou ver o que as pessoas não gostam para não voltar a fazer’ e isso pode influenciar as pessoas daqui mais para a frente, a deixarem de ser elas próprias e a sofrerem bastante a nível psicológico...

Defendeu-se a existência de um efeito de género: os rapazes seguem mais *influencers* na área do desporto, *gamers* e música; as raparigas seguem mais alguém que fala da casa ou de roupas. Há a percepção de que os *influencers* tendem a mostrar só a parte positiva das suas vidas, uma parte idealizada, sendo que os seus seguidores os seguem, sobretudo, para evitar o aborrecimento ou por puro entretenimento.

...muitas vezes os *influencers* gostam de publicar, não só para influenciar as pessoas, que por vezes não conseguem, mas também para lhes dar mais autoestima, motivação e sensação de bem estar, de estar a construir algo, um hábito novo, saudável, para a sua vida. E não estava a falar da parte das compras, porque nem sigo *influencers* nesse estilo...

Em termos Funcionais, os/as estudantes defendem que os mais novos, os da geração *Alpha*, estão muito focados nas redes sociais e aprendem a trabalhar com os instrumentos tecnológicos de forma muito mais rápida do que eles/as. Fazem uma breve referência aos *phones*, uma tecnologia que lhes permite escapar à realidade, particularmente quando se deslocam em transportes públicos.

Em termos de comportamentos de risco, sentem um movimento no sentido de tudo se poder tornar digital, com consequências no desenvolvimento dos/as mais novos/as, e de uma maior exposição a *haters* e a situações de *cyberbullying*:

...acho que é um bocadinho preocupante ver como a sociedade anda a lidar com as novas formas tecnológicas e como as crianças, jovens e mesmo nós próprios lidamos com isso. Por exemplo, os meus primos mais novos, que têm 3 e 4 anos, pegam no telemóvel, ficam vidrados com qualquer coisinha do telemóvel. Já não brincam tanto, já não andam tanto nessas áreas. O meu primo, por exemplo, esse de 13 anos está sempre viciado, não larga o telemóvel, não larga o *tablet* por nada, está sempre a fazer *lives* e diretos, tipo sempre a tentar estar *online* e estar com os amigos...

Um/a dos/as participantes alerta para a violência a que alguns *influencers* estão expostos, sobretudo quando expressam opiniões mais pessoais ou situações que podem ser interpretadas como sendo incorretas:

...sim, há *influencers* que gostam de partilhar esse lado pessoal e quando não estão bem com alguma coisa. Por exemplo, há uma *influencer* que eu gosto muito, já gostei mais, mas não interessa para o caso. Pronto, teve dois filhos, mas partilhou que não gostou nada da sua primeira gravidez e foi muito criticada por causa disso. E é essa parte real que muitos se esquecem de levar para as redes sociais quando já têm muitos seguidores...

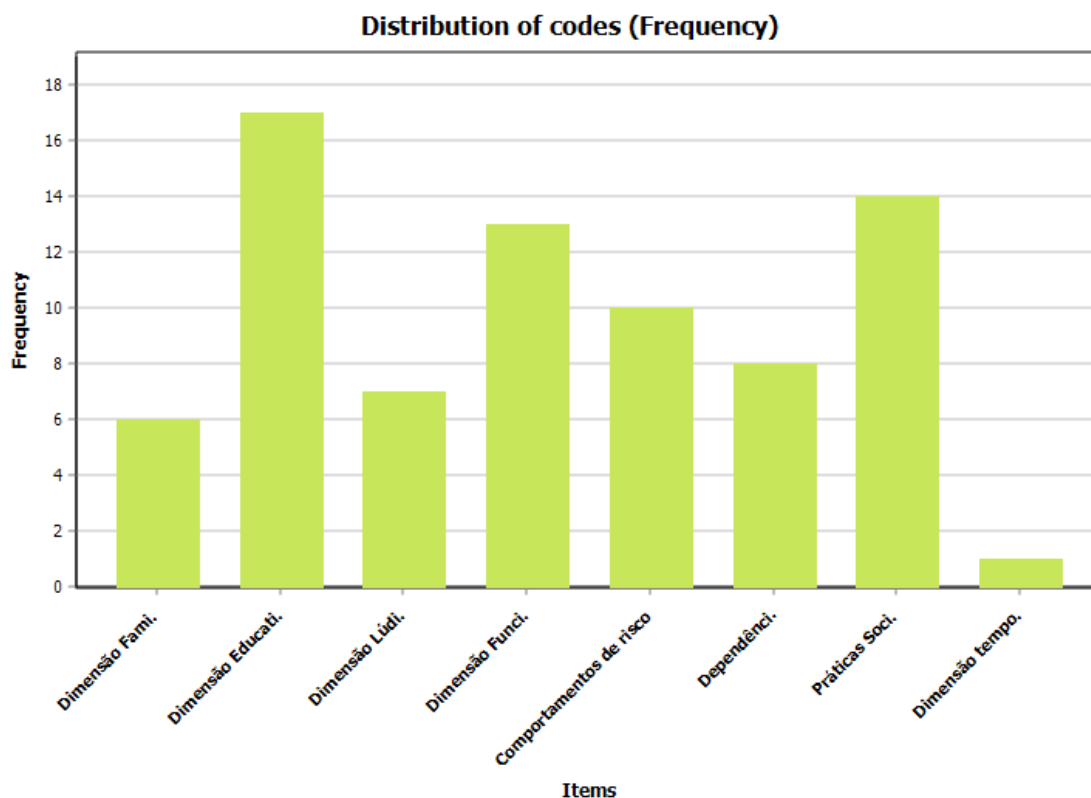
No que respeita às Dependências, os elementos do grupo referem casos conhecidos de familiares ou amigos que desenvolveram dependências. O uso permanente do computador, o estar sempre *online* com amigos/as, a procura de não perder notificações - que muitas vezes se esquecem imediatamente -, são alguns dos exemplos que os/as próprios/as experienciam, em contextos de sala de aula ou enquanto dinamizadores de atividades.

As práticas familiares são mais residuais neste grupo. Foi transversal a perceção de que, nas famílias, as pessoas mais novas são aquelas que têm mais à vontade com as novas tecnologias e que o telemóvel é usado muitas vezes pelos pais como instrumento de controlo. De uma forma geral, são da opinião que as novas tecnologias diminuem a convivência familiar:

...eu também não tenho crianças mais novas do que eu, na minha família. Mas quero dizer que este costume de utilizar o telemóvel é cada vez mais recorrente e preocupante porque perdem esses momentos por causa das tecnologias, apesar de serem muito úteis...

Na codificação que implicou uma visão mais temporal, registou-se a opinião de que após a pandemia se observa um muito maior uso das redes sociais e uma dificuldade em saber a veracidade do que é transmitido, situação especialmente preocupante para as pessoas mais novas.

Figura 39. Práticas e percepções sociais do mundo digital - Grupo FPP



No último tema *Mundos Digitais - futuro* (N=9; 7,8%), registaram-se comentários fortes sobre a IA. Os/as participantes partilharam uma visão pessimista, já que perspetivam que a IA vai substituir os humanos em diversas áreas, menos naquelas que fazem apelo a domínios mais emocionais, pois descartam a possibilidade de um *robot* ter emoções. Em termos mais educativos, colocam a tónica na necessidade de se fazer perceber às crianças que há algo mais do que o computador, incentivando-as a brincadeiras com contacto físico. A educação surge como a ferramenta privilegiada para mitigar esses perigos, o que está em consonância com a área científica dos cursos que os/as participantes frequentam.

Note-se que este grupo, relativamente aos outros, parece estar menos exposto às tecnologias. Um/a dos/as alunos/as diz que apenas usa o computador numa das unidades curriculares:

...bem, eu acho que sim, porque há cursos que precisam de um dispositivo eletrónico, por exemplo, a engenharia precisa de ter um computador para poder fazer as atividades. Agora, em educação eu, por exemplo, (...) tenho só uma aula que precisa de um computador, de resto é só escrever os apontamentos, pode ser em papel...

Há também várias referências sobre o papel da educação como forma de intervenção e de prevenção do uso abusivo das ferramentas digitais.

Na figura seguinte, apresenta-se a nuvem de categorias. Constatase que as questões mais sociais e educativas dominaram o debate.

Figura 40. Nuvem de Categorias por relevância - Grupo FPP



7. Discussão dos Resultados

Procederemos, doravante, a uma leitura integrada e teórica dos resultados anteriormente apresentados. Procurar-se-á analisar o material que emergiu nos diversos GDF, sublinhando-se o que de comum compartilha(ra)m e o que têm de singular.

De sublinhar que os discursos dos/as participantes vão ao encontro do que a literatura científica tem evidenciado. Não obstante, nem todos os aspetos retratados nesta literatura (*cf.* enquadramento teórico) surgem como preocupações dos/as participantes destes GDF.

Uma ideia comum e central aos quatro GDF refere-se à inevitabilidade dos mundos e das ferramentas digitais nas suas realidades e na realidade atual da maioria das pessoas, com tendência a assistir-se à sua onnipresença nas gerações mais novas/vindouras. Enquanto estudantes do Ensino Superior, e particularmente desde a Pandemia, consideram que as suas vidas acontecem muito na e através da realidade digital. Não é por isso de estranhar, o grande número de horas diárias em que referem estar “conectados”, seja para estudar/aprender/investigar, seja para se relacionarem, seja para fazerem acontecer funcionalmente as suas vidas.

Nos quatro GDF, o que mais se evidenciou foi a grande atenção dada pelos/as participantes aos comportamentos de risco e de perigo vivenciados na relação com os mundos digitais. Existe a perceção de que todos/as estão expostos/as a situações de risco e que todos/as podem ter comportamentos disfuncionais mais ou menos graves. A divulgação não autorizada de fotografias, a manipulação de imagens, os falsos *nudes*, a difamação ou roubo da identidade, o *cyberbullying*, a pornografia, entre outros, são algumas das situações de risco elencadas pelos/as participantes e que surgem identificadas na literatura científica (*e.g.*, Brewer & Kerslake, 2015; Correa et al., 2018; Lanzillotti & Korman, 2020; Romera et al., 2021; Çimke & Cerit, 2021; Faustino et al., 2022). Os/as participantes consideram que muitas delas têm vindo a agravar-se. A pornografia, por exemplo, foi uma das situações identificadas como sendo de uso mais frequente e de fácil acesso, particularmente desde a pandemia, tendência que tem vindo já a ser referenciada em estudos vários (*e.g.*, Castro & Lins, 2021; Cação, 2023). No que diz respeito aos videojogos, as opiniões foram ao encontro das posições avançadas em diversos estudos. Uns remetendo para o efeito que o jogar tem no sentimento de bem-estar e desenvolvimento de várias competências (*e.g.*, Barr & Copeland-Stewart, 2022), outros focando nas experiências menos positivas de um jogar obsessivo e abusivo, que condiciona o seu quotidiano e a sua qualidade de vida (*e.g.*, Genovese et al., 2022; Torres, 2020).

Com menor expressão, assistiu-se à partilha de algumas experiências de dependência, em si e/ou nos/as outros/as. As situações de dependência reconhecidas em si ou apontadas nos/as outros/as remeteram sobretudo para a visualização excessiva de vídeos (rápidos) nas redes sociais, para o jogo de videojogos ou para o simples ato de fazer *scroll*, situações também identificadas na literatura científica, as quais alertam para o impacto negativo que estes comportamentos têm, nomeadamente, ao nível da atenção/concentração e do desempenho académico (*e.g.*, Chen et al., 2023; Fialho et al., 2023; Silva et al., 2025).

Em termos temporais, a pandemia teve um forte impacto na vivência dos/as diversos/as participantes. Consideraram ter sido um momento de imersão nos mundos digitais, muito potenciado pelas videochamadas e pelo uso das redes sociais, já que eram os instrumentos disponíveis para manter a proximidade e a ligação afetiva com amigos/as e familiares. Embora com o término do período

pandémico tivesse havido uma procura do real, do presencial, algumas das mudanças vividas parecem ter vindo para ficar nas suas vidas e na vida das pessoas, em geral: as compras *online*, os pagamentos por *MbWay*, o trabalho remoto, entre outros (e.g., Foco, 2023).

No que diz respeito às vivências académicas, os/as estudantes salientaram a preferência pelas aulas presenciais, pese embora a transição do digital para o presencial não tenha sido fácil para todos/as. Houve um esforço de adaptação às novas (ou velhas) rotinas e aos contactos sociais, que passaram a acontecer também (ou sobretudo) de forma presencial. Todavia, a possibilidade de realização de trabalhos de grupo em formato *online* foi muito valorizada, dado aumentar a facilidade de contacto entre os elementos de diferentes áreas geográficas do grupo e reduzir os custos relativos às deslocações, facilitando muito a concretização e a conclusão das tarefas¹.

Contrapondo uma visão mais otimista da vivência digital, um/a participante interrogou-se sobre o impacto negativo da pandemia no processo de aprendizagem da leitura das crianças que estavam a iniciar o ensino básico; e no futuro, em termos desenvolvimentais, educativos e até sociais. Estas são também preocupações elencadas numa revisão sistemática sobre o tema em análise (e.g., Costa et al., 2023; Gayatri, 2020). Além disso, registou-se a ideia, expressa por vários/as participantes de diversos grupos - especialmente das áreas da Educação e Intervenção Social, e da Formação de Professores -, de se sentirem já ultrapassados tecnologicamente pelos/as mais novos/as, considerados de outra geração. A acompanhar este sentimento, evidenciaram a preocupação de que as gerações mais novas e as vindouras se encontrem expostas a desafios mais diversos e complexos do que os que eles/as próprios/as tiveram de enfrentar.

O *Fear of Missing Out* (FOMO) foi também identificado em vários testemunhos, como podendo gerar comportamentos disfuncionais e/ou de risco, em consonância com estudos vários sobre o tema (e.g., Brandão & Boumann, 2022; Bartholomeu et al., 2023). Vários/as participantes referiram o fenómeno dos *influencers* como um dos responsáveis pelo FOMO. Não obstante, criticam esta adição, pois reconhecem que muitos/as dos/as *influencers* apresentam imagens de si e estilos de vida idealizados, que acabam por provocar, em alguns/algumas dos/as seus/suas seguidores/as, sentimentos de frustração e mesmo de depressão. Explicam que, na sua perspetiva, alguns membros dessa audiência sentem que nunca serão capazes de alcançar determinado bem ou estilo de vida, que no fundo são irreais ou superficiais, acabando por desenvolver um sentimento de estar a desperdiçar a sua existência. Todavia, permanecem ligados, sempre e a todo o momento.

Relativamente às questões da tecnologia, na sua vertente mais funcional, as questões passaram pela mudança, aquando da pandemia, dos processos de ensino e aprendizagem, com as aulas e os trabalhos em grupo a acontecerem à distância. As questões suscitadas pelo regresso formato presencial, desejado, mas nem sempre fácil de efetivar, como referimos anteriormente, foi outro dos temas destacados. Sobre o pós-pandemia, registaram-se testemunhos no sentido de ser agora mais frequente a presença do telemóvel nas aulas, que poderá ser explicada pela sensação de estar próximo e em contacto com os outros que o *smartphone* promove. Curiosamente, um estudo de Huey e Giguere (2023) concluiu que estudantes que usavam *smartphones* nas aulas eram menos ansiosos do que os que não usavam.

1 Pese embora nos GDF nada tenha sido referenciado em relação a estudantes com necessidades adicionais de suporte, no grupo piloto foram referidos desafios e oportunidades para estes/as estudantes. À semelhança de Souza (2024), foi referido que as tecnologias de apoio foram e são cruciais para a promoção de uma educação de nível superior mais inclusiva, acessível e igualitária.

Na globalidade, registou-se que as categorias tiveram uma maior expressão a nível social do que individual. As dependências e os comportamentos/gestão de risco, as categorias com maior expressão, foram significativamente mais falados a nível social, referente a terceiras pessoas, do que a nível pessoal, o que pode remeter para uma maior dificuldade em se autoanalisarem e para questões de desejabilidade social (cf., Almiro, 2017). Não se colocarem nas situações de risco ou de dependência protege-os de se verem frágeis e de mostrarem a(s) sua(s) vulnerabilidades, assumindo um funcionamento mais normativo e saudável.

Em termos futuros, registaram-se notas de pessimismo nos diversos GDF: cada vez vai haver mais controle/menos liberdade, mais dificuldades em termos de liberdade/rigor de expressão/informação, maior pressão grupal/social para se ter e estar ligado (constantemente) às redes sociais. Outras ideias que se destacaram, passaram pelo medo da substituição dos humanos pelos robôs e pela IA, levando, nomeadamente, ao desaparecimento de muitos trabalhos. Este tema não é consensual em termos de literatura - por exemplo, George (2024) defende que existirá uma mudança nos empregos/trabalhos existentes e não uma perda.

De seguida, será efetuada uma sistematização das principais diferenças evidenciadas entre os grupos, e das singularidades inerentes a cada um.

O grupo das Ciências e Tecnologias (CT) deu maior ênfase aos riscos que a utilização das tecnologias acarretam para si próprios/as, nomeadamente em termos de privacidade. Falaram de estratégias que podem mobilizar para garantirem uma maior segurança, enquanto utilizadores/as, o que atesta um maior conhecimento destas ferramentas, fruto da sua formação específica, relativamente aos outros grupos.

As questões temporais elencadas passaram pelas mudanças sucedidas nos períodos pandémico e pós-pandémico. Aquando da pandemia, muito do processo de ensino passou por aulas assíncronas, gravadas, que dificultavam a concentração e a motivação para a aprendizagem. Por isso, apreciaram o regresso ao ensino presencial. Não obstante, reconheceram que o *online* permite um contacto (com os seus pares e/ou docentes) mais continuado e a possibilidade de uma realização mais célere e efetiva dos trabalhos, pela (maior) facilidade em se concretizarem articulações de contacto e encontro. Admitiram, contudo, o risco de desenvolverem comportamentos de dependência. Ainda no domínio educativo, foi feita uma referência ao algoritmo e seu impacto. A possibilidade de este (poder) condicionar a formação de ideias e de opiniões é vista como preocupante, porque limitadora, como referem vários estudos (e.g., Pellizzari & Junior, 2019; Siqueira & Vieira, 2022; Freitas et al., 2023), do desenvolvimento de um pensamento mais abrangente, crítico e divergente.

A nível social, os discursos deste grupo focaram muito os comportamentos de risco, que podem levar a dependências, e as questões temporais. Foram veiculados aspetos positivos e negativos dos mundos digitais. Como negativos, deram enfoque à questão de muitas pessoas terem duas personalidades, uma *online* e outra presencial; de ser “vendida” uma vida positiva e idealizada, inexistente na realidade (Souza & Cunha, 2019); ao envio não consentido de fotos e aos falsos *nudes*. Como positivos, realça-se a ideia de uma mudança de mentalidade relacionada com o mundo laboral e a flexibilização do teletrabalho. Todos os aspetos referidos têm, ou podem ter, impacto na saúde mental dos intervenientes.

No que diz respeito às potencialidades futuras, este grupo sublinhou a ideia da inevitabilidade das novas tecnologias, associando-lhe aspetos positivos e negativos. Pontuam que estas podem facilitar os processos comunicacionais e, se bem usada, a IA tem um potencial enorme. No que respeita aos aspetos negativos, os/as participantes enfatizaram o isolamento social; as eventuais dependências e a evolução célere das tecnologias. A dificuldade em se perceber a veracidade dos conteúdos, muito referida pelos/as estudantes, foi também apontada como preocupação em numerosos estudos (e.g., Lozano et al., 2020).

Já o grupo EIS revelou-se mais sensível ao nível social do que ao individual, o que pode ser justificado pela formação académica muito voltada para as questões educativas e sociais. Efetivamente, os temas desenrolaram-se em termos das vertentes educativas e sociais, nomeadamente no que concerne à gestão do risco. Este grupo, em particular, mostrou-se especialmente preocupado com a exposição dos/as mais novos/as à realidade virtual. Como exemplo, referiu que a exposição dos/as mesmos/as à variante brasileira da língua portuguesa tem trazido desafios não só de cariz educativo, mas também desenvolvimental. As ações educativas surgem, então, como ferramentas privilegiadas para obstar este e outros perigos, e incentivar práticas de aprendizagem e de um viver quotidiano mais saudáveis.

Outro registo específico deste grupo foi o enfoque dado à mudança das práticas de consumo, do presencial para o *online*. A visão de que a vida neste domínio se alterou significativamente está de acordo com a diversa literatura da área (e.g., Khayru, 2021).

Finalmente, este grupo abordou a questão da necessidade de regulamentação do mundo virtual, quando discutiu a existência de *sites* que incentivam a práticas de risco, nomeadamente o incitamento ao suicídio. Referindo-se a um *site* em particular, que consideram altamente pernicioso, expressaram a sua perplexidade pelo facto de o mesmo ainda se manter ativo. Em relação ao futuro, registou-se também algum pessimismo, focando o grupo nas questões da censura e da pressão social. Mesmo que não queiram, o uso das redes sociais é imperativo, pois muito do que acontece na(s) (suas) vida(s) passa por estas ferramentas.

Em relação ao grupo da Saúde (S), constituído exclusivamente por estudantes de enfermagem, as questões individuais e sociais apresentaram-se mais equilibradas ao nível da sua valorização do que no grupo anterior. Emergiram preocupações muito específicas que decorrem da sua formação e profissão. Foram discutidos os desafios de aprendizagem e, sobretudo, da realização dos estágios académicos, aquando do regresso ao regime presencial. Apesar de ter sido desejado, este regresso nem sempre foi fácil de efetivar. Um dos desafios teve a ver com o facto de sentirem que, no contacto presencial, é mais difícil mascarar sentimentos e emoções. Esta gestão mostrou-se particularmente desafiadora com colegas, após revelações mais intensas *online*. Refletiu-se ainda sobre o futuro da profissão, sobre a possibilidade de a AI poder substituir certos ou muitos dos cuidados por si ministrados, todavia consideram insubstituível a dimensão humana do ato de cuidar.

Quanto à gestão do risco nos/as outros/as, este grupo mostrou-se particularmente preocupado com as questões da idealização dos outros e das suas “vidas maravilhosas”; dos *nudes* falsos; e do vale tudo para se ter alguma visibilidade nas redes sociais. O fácil acesso e a visualização generalizada de conteúdos pornográficos foram outros aspetos pontuados pelo grupo nesta categoria, que parecem estar em consonância com a literatura (e.g., Awan et al, 2021).

O grupo FPP foi também muito sensível aos comportamentos de risco, em si e nos outros, sublinhando a importância que a educação pode assumir na prevenção de algumas das disfunções que daí poderão advir. Note-se que estes/as participantes, à semelhança dos/as do grupo de EIS, são estudantes de cursos do âmbito da educação. Por isso, perspectivam a educação como uma ferramenta privilegiada para se prevenir ou lidar com os desafios e os riscos que os mundos digitais podem acarretar.

A reflexão em termos temporais também registou um grande número de codificações neste grupo, apontando para uma reflexão sobre as transformações sociais que se têm vindo a verificar - em particular desde a pandemia - e as tendências evolutivas desta área. Um dos aspetos discutidos pelos/as participantes foi a maior preponderância que diversas dimensões da vida virtual assumiram no quotidiano das pessoas, e no seu próprio quotidiano. Dão como exemplo o aumento do uso do telemóvel e da visualização de *reels* em diversas redes sociais. Nesta linha temporal, alguns testemunhos evidenciaram que o regresso à vida presencial, findo o período pandémico, provocou em diversos/as participantes deste grupo e nas suas famílias - habituados/as a viver e a trabalhar remotamente - um certo desconforto.

Quanto à perspectiva do futuro, também neste grupo se observou um cenário pessimista, com a ideia de que a IA vai ou pode vir a substituir a força humana em diversas áreas. No entanto, os/as participantes mostraram-se céticos/as quanto à possibilidade de *robots* se equipararem aos seres humanos, nas dimensões mais afetivas e relacionais. A questão educativa voltou a surgir neste grupo, quando perspectivam o futuro, realçando a necessidade de se intervir particularmente junto das crianças, o grupo mais vulnerável, para que estas não fiquem tão centradas ou exclusivamente centradas no computador. Enfatizam a importância de se utilizarem estratégias educativas diversas e apelativas - de cariz (mais) sensorial e relacional - de forma a pô-las em contacto com as suas dimensões mais humanas, evitando ainda um conjunto de comportamentos de risco e eventuais situações de dependência.

8. Considerações finais

Os/as estudantes do Ensino Superior que participaram no estudo *Mundos digitais no pós-pandemia: Continuidades e transformações na realidade dos/as estudantes do Ensino Superior* mostraram-se envolvidos nos debates que aconteceram nos respetivos Grupos de Discussão Focalizada, o que se refletiu na riqueza e diversidade do material recolhido. Os temas discutidos apresentaram muitas unanimidades entre os diversos grupos e participantes, sendo que as singularidades e as diferenças observadas decorreram sobretudo de preocupações e saberes ligados à formação de base dominante em cada GDF concreto. A ênfase na educação nos grupos constituídos por professores, educadores e interventores sociais em formação não deixa de ser ilustrativa; as questões relacionadas com a saúde foram relevantes no grupo da saúde; e a maior perceção do risco e do poder das ferramentas digitais, patenteado pelos/as estudantes de ciências e tecnologias.

Uma das unanimidades focou-se na ideia de que o período pandémico trouxe mudanças nos hábitos de consumo, nos relacionamentos interpessoais, nos processos de ensino-aprendizagem e de trabalho.

As compras *online* e as (novas) tecnologias digitais, como o *MbWay*, foi uma das dimensões destacadas pelos/as participantes, como tendo tido um *input* em tempos de pandemia e que, desde então, passaram a fazer parte da sua rotina habitual.

No que concerne à realidade académica, as aulas em videoconferência, que permitiram em tempos de pandemia que o percurso educativo e a vida académica continuassem a acontecer, apesar de terem diminuído, não terminaram de todo. Embora prefiram (e atualmente vivam mais) o contexto presencial, o uso dessas e de outras ferramentas digitais tornou-se, no pós-pandemia, mais frequente em termos de aulas e/ou outros trabalhos académicos. Foi unânime que as mesmas têm facilitado sobretudo os trabalhos de grupo, que agora podem ocorrer a qualquer hora e em qualquer lugar, facilitando encontros, articulações e *feedbacks* entre estudantes e com os/as docentes. Porque os grupos participantes tiveram algumas experiências distintas, foram evidenciados, neste âmbito, alguns discursos particulares, com os/as participantes de CT, em especial, a apontarem as aulas gravadas como uma experiência menos positiva, dado que as consideram menos motivadoras e cativantes.

O mundo virtual também trouxe modificações nas relações sociais, sejam familiares, de amizade e/ou de intimidade. Em termos familiares, alguns/algumas consideraram que os mundos digitais têm diminuído o diálogo e o convívio, o que obrigou em alguns dos seus contextos à proibição do uso de ferramentas digitais - sobretudo, de *smartphones* - em momentos comuns, em particular durante as refeições. No que diz respeito aos amigos, parece ter sido consensual que a *internet* e as redes sociais permitiram que a sua vida social continuasse a acontecer durante a pandemia. Mas esta forma de comunicar e de se relacionar veio para ficar. Os/as jovens entre si interagem muito por esta via, podendo ou não ativar os relacionamentos de forma presencial. Um dos riscos que os/as vários/as participantes dos diversos grupos apontaram foi o desfasamento que existe muitas vezes entre o que a pessoa é na realidade e o que é virtualmente. Consideram que a assunção de uma identidade *online* distinta da identidade real pode ser positiva, no caso das pessoas tímidas - pois estas podem no mundo virtual apresentar-se mais seguras, mostrando-se mais capazes de interagir e de desenvolver um conjunto de competências sociais - e negativa, já que levam ao engano, à mentira e até a uma maior exposição a situações perigosas. No que respeita às relações afetivas de maior intimidade, foi referido que as redes sociais e as videoconferências permitem um contacto e uma partilha mais contínuos, o que por um lado cria proximidade, ou uma ilusão de proximidade, numa intimidade que algumas vezes se esfuma quando as pessoas se encontram na vida real. Por outro lado, foram falados os riscos associados a uma exposição corporal e a um relacionamento sexual de carácter virtual. A divulgação de imagens sem consentimento, a manipulação de imagens, os *nudes* e os comentários difamatórios, foram algumas das situações elencadas que podem acontecer após o término de relacionamentos de intimidade.

Outros perigos foram assinalados pelos diferentes grupos foram: a usurpação de imagem/identidade, a (quase) inexistência de privacidade - bastante vincada no GDF de Ciências e Tecnologia - e a exposição generalizada, incrementada no período pandémico, a conteúdos pornográficos, veiculados nas redes sociais.

Tendo a *internet* e algumas das redes sociais características potencialmente aditivas, não foi de estranhar a emergência de (algumas) partilhas de experiências próprias e de outros alusivas a comportamentos de dependência digital, dependência esta que tende a aumentar nas gerações mais novas. Diversos/as participantes relataram ter passado mais tempo do que o desejável na visualização de pequenos vídeos, de *reels* no *Instagram* e no *Facebook*, de *Tiktoks*. A tendência a haver um aumento da dependência digital nas gerações mais novas foi aludido em particular

pelos/as estudantes das áreas da Formação de Professores e de Educação e Intervenção Social. Estes referiram que já se sente um *gap* geracional entre eles/as e os/as mais novos/as, já que estes/as estão mais alheados de uma (con)vivência presencial e usam as novas tecnologias de forma mais massiva e com maior à-vontade.

A autorregulação e o autocontrole - que exigem uma tomada de consciência (dos excessos) do seu comportamento - surgem como estratégias essenciais a uma gestão do risco e das dependências digitais. À educação é imputado o poder - nos discursos dos/as participantes, em particular dos/as da área da educação - de proteger as pessoas (e os/as mais novos/as) dos riscos digitais, promovendo o uso saudável das tecnologias digitais, imprescindíveis para fazer a vida acontecer.

Em termos de perspetivas futuras, uma visão pessimista foi transversal aos vários grupos, com as questões da privacidade, dos desafios relacionados com a Inteligência Artificial (ferramenta que poderá substituir os humanos em diversas áreas) e das dependências das gerações vindouras a ganhar particular destaque.

9. Balanço & Sugestões

O presente estudo socorreu-se de metodologia qualitativa que tem vantagens e limitações. Em termos de vantagens, temos a riqueza de sentidos e significados recolhidos que se foi apresentando ao longo do trabalho, que lançam pistas em termos educativos, preventivos e até clínicos. A generalização ou a afirmação de conclusões definitivas faz parte das limitações desta metodologia, mas também fundamenta sugestões e necessidades para futuras investigações e intervenções. As nossas considerações serão agrupadas em torno de duas grandes áreas, a educativa e a da clínica/saúde mental.

Em termos educativos, as ferramentas tecnológicas mudaram a forma como alunos/as e professores/as se relacionam entre si, mudaram contextos e processos de ensino-aprendizagem, mudaram a forma de trabalhar (em grupo) e de aceder à informação. A IA surge como o desafio de maior relevância, para discentes e docentes, em termos educacionais. Se as suas potencialidades são enormes – nomeadamente quanto à automatização de tarefas várias, ao apoio à pesquisa científica, e a um ensino-aprendizagem mais personalizado e adaptado –, também os riscos – designadamente de plágio ou de outras condutas não éticas, descomprometimento na realização de trabalhos académicos, desvalorização do próprio processo de ensino-aprendizagem, dependência (parcial ou total) das ferramentas de IA – o podem ser. Será necessária uma ação educativa capaz de minimizar os fatores de risco, promovendo um uso responsável, regulado e ético das diversas ferramentas digitais. Aqui a promoção de competências na alfabetização digital, balizada por princípios éticos, desempenhará um papel fulcral.

Em termos clínicos, a preocupação com a saúde mental assume um enfoque primordial na atualidade. Por isso, esta área tem vindo a ser objeto de muitas investigações e publicações científicas. A multiplicidade de comportamentos de risco decorrentes de uma vivência digital, aliada a uma alteração das dinâmicas relacionais e comportamentais, parecem ter (um forte) impacto no bem-estar e na saúde mental dos/as estudantes do Ensino Superior. No estudo em apreço, os comportamentos e a gestão de risco foram as categorias mais expressivas, que associados aos comportamentos aditivos

- ligados sobretudo ao *scroll*, à utilização das redes sociais, à visualização de pequenos vídeos, aos videojogos - evidenciam claramente preocupações com a saúde mental. Mas, porque a realidade digital está em constante ebulição, pois tudo se passa rapidamente – alguns/algumas participantes consideram-se já um pouco ultrapassados/as tecnologicamente em relação a conhecidos/as mais novos/as! -, necessita de estudos e atualizações. Só o mapeamento constante de vivências (normativas) e de (novos) sofrimentos psicológicos permitirá perspetivar práticas preventivas e clínicas ajustadas. É fundamental que as instituições do Ensino Superior tenham preocupações com o desenvolvimento saudável e o bem-estar dos/as estudantes. Uma ação eficaz que os/as ajude a desenvolver hábitos saudáveis, e a lidar com os desafios e a aproveitar as vantagens dos mundos digitais deve incluir uma abordagem equilibrada, que combine o tempo gasto *online* e *offline*, que promova um pensamento crítico e reflexivo, e que fomenta habilidades de aprendizagem ativa e colaborativa. Além disso, é fundamental consciencializar os/as alunos/as sobre os possíveis efeitos negativos do uso excessivo da tecnologia, e fornecer suporte e orientação para ajudá-los a desenvolver habilidades de gestão do tempo e a se concentrar nas tarefas académicas importantes. Os Serviços de Apoio psicológico presentes já em muitas IES podem ser um espaço privilegiado para os/as estudantes trabalharem as questões relacionadas com comportamentos de risco e de dependência e/ou outras que decorrem das tarefas e dos desafios desenvolvimentais e académicos que têm de responder nesta fase particularmente exigente das suas vidas (*e.g.*, Veiga & Lopes, 2019).

Para ambas as vertentes, acabadas de considerar, será importante a promoção de uma gestão do tempo adequada, capaz de estimular os/as jovens numa ampla diversidade de áreas e de competências. Assim, o presente estudo identificou uma série de unanimidades, receios e potencialidades entre estudantes universitários/as, tanto na esfera educativa, quanto na da saúde mental. Esta constante volatilidade de práticas e vivências pode ser sentida como desafiante até e, por que não dizê-lo?, esmagadora. Nesse sentido, o presente trabalho é um contributo para esse conhecimento. No entanto, convém referir que, por debaixo dessas mudanças e novos instrumentos tecnológicos, os desafios desenvolvimentais permanecem mais estáveis, por que não dizer imutáveis? As questões relacionadas com a amizade, a relação com os pares em contexto educativo, as relações afetivas, o início do trabalho, voltam a surgir aqui com novas roupagens e em contextos digitais - contextos esses que o período pós-pandémico generalizou e diversificou.

10. Referências

- Abreu, L. et al. (2022). As influencers digitais e a autoimagem como produto de comportamento de consumo. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 1(5), 5-33. <https://www.nucleo-doconhecimento.com.br/psicologia/comportamento-deconsumo>
- Alavi, S., Alaghemandan, H., Maracy, M., Jannatifard, F., Eslami, M., & Ferdosi, M. (2012). Impact of addiction to internet on a number of psychiatric symptoms in students of Isfahan Universities. *International Journal of Preventive Medicine*, 3(2), 122-127. PMID: PMC3278877
- Alcântara da Silva, P.; Caetano, J.; Borrego, R.; Lavado, E.; Lázaro, C.; Limão, J.; Moreira, S.;
- Rowland, J.; Natacha Torres da Silva, N. T. (2024). *Saúde e Estilo de Vida no Ensino Superior em Portugal*. Imprensa Ciências Sociais. ISBN 978-972-671-782-9.
- Almiro, P. (2017). Uma nota sobre a desejabilidade social e o enviesamento de respostas. *Avaliação Psicológica*, 16(3). <https://doi.org/10.15689/ap.2017.1603.ed>
- Alves, P. (2014). A dependência da internet: Efeitos na saúde [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Coimbra], *Repositório comum do Instituto Politécnico de Coimbra*. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/14526>
- Amaral, I., & Santos, S. J. (2019). Algoritmos e redes sociais: A propagação de fake news na era da pós-verdade. In *As Fake News e a nova ordem (des)informativa na era da pós-verdade* (pp. 63-85). Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-1778-7>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Association. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Andrade, T., Sampaio, M., & Donard, V. (2020). Análise da produção científica sobre a violência digital no namoro entre adolescentes: Uma revisão sistemática. *Psico*, 51(4), e34318. <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2020.4.34318>
- André, C., Azevedo, A., & Andrade, F. (2024). Inclusão digital e inteligência artificial na educação: Avanços, desafios e oportunidades para alunos e professores da educação básica à educação superior. *Educação & Linguagem*, 26(1), 211-236. <https://doi.org/10.15603/2176-0985/el.v26n1p211-236>
- Andreassen, C., Pallesen, S., & Griffiths, M. (2017). The relationship between excessive online social networking, narcissism, and self-esteem: Findings from a large national survey. *Addictive Behaviours*, 64, 287-293. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2016.03.006>
- Araújo, D., Monteiro, H., Timóteo, I., Pinto, R., Sampaio, R., & Veiga, S. (2021). Resgatando o sentido emancipatório da Educação Social na resposta à crise pandémica: Um olhar a partir da formação e dos estágios de Licenciatura. *Sensos-e*, 8(1), 22-31. <https://doi.org/10.34630/sensose.v8i1.3808>
- Arruda, A. (2016). O uso excessivo da internet e a sua relação com sintomatologia psicopatológica [Tese de Mestrado, Universidade Fernando Pessoa], *Repositório Institucional da Universidade Fernando Pessoa*. https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/5704/1/DM_Ana%20Carolina%20Arruda.pdf

- Awan, H. A., Aamir, A., Diwan, M. N., Ullah, I., Pereira-Sanchez, V., Ramalho, R., ... & Virani, S. (2021). Internet and pornography use during the COVID-19 pandemic: Presumed impact and what can be done. *Frontiers in Psychiatry*, 12, 623508. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2021.623508>
- Azevedo, J., & Seixas, M. (2011). Questões de gênero na participação digital. *Media & Jornalismo*, 10(2), 59-80. https://fabricadesites.fcsh.unl.pt/polocicdigital/wp-content/uploads/sites/8/2017/03/jose_19.pdf
- Azevedo, J., Nascimento, G., Souza, C., & Guimarães, D. (2016). Dependência digital: Processos cognitivos e diagnóstico. In *Atas IX Simpósio Nacional Abciber* (pp. 1-19). https://abciber.org.br/publicacoes/livro3/textos/dependencia_digital_processos_cognitivos_e_diagnostico_jefferson_cabral_azevedo.pdf
- Balsa, C., Vital, C. & Urbano, C. (2023). *V Inquérito Nacional ao Consumo de Substâncias Psicoativas na População Geral, Portugal 2022*. SICAD. <http://hdl.handle.net/10400.26/51029>
- Barr, M., & Copeland-Stewart, A. (2022). Playing video games during the COVID-19 pandemic and effects on players' well-being. *Games and Culture*, 17(1), 122-139. <https://doi.org/10.1177/155541202110170>
- Barros, M., Lima, P., Oliveira, D., Arcanjo, C., Oliveira, L. & Pereira, S. (2023). Inclusão digital e educação: Equidade e acesso. *Revista Internacional de Estudos Científicos*, 1(2), 124-149. <https://www.researchgate.net/publication/375820506>
- Bartholomeu, D., Lima, L., Santos, R., Duarte, T., Silva, B., Ferreira, R., & Silva, D. (2023). Síndrome de Fomo. *Revista Pesquisa em Psicologia Aplicada*, 1(1), 1-18. ISSN 2965-1409
- Becker, M., Boff, R., & Freitag, A. (2019). Relação entre dependência de internet e traços de personalidade em estudantes universitários. *Saúde e Pesquisa, Maringá (PR)*, 12(3), 503-511. <https://doi.org/10.17765/2176-9206.2019v12n3p503-511>
- Betancur, H., & Arias, M. (2023). Uso excessivo da internet na saúde mental de estudantes universitários de enfermagem. *O Mundo da Saúde*, 47. <https://doi.org/10.15343/0104-7809>
- Bozcurt, A., & Sharma, R. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 14(1), i-vi. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>
- Brandão, P., & Boumann, G. (2022). A inserção digital de qualidade como direito fundamental na era de hiperconectividade: O direito a acessar direitos. *Revista de Direito, Governança e Novas Tecnologias*, 7(2), 91-112. <https://doi.org/10.26668/IndexLawJournals/2526-0049/2021.v7i2.8494>
- Brewer, G., & Kerslake, J. (2015). Cyberbullying, self-esteem, empathy and loneliness. *Computers in Human Behavior*, 48, 255-260. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.01.073>

- Cação, M. G. (2023). *Relação entre a cyberpornografia, a satisfação com os relacionamentos amorosos e a satisfação sexual numa amostra de adultos portugueses* [Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa]. Repositório da Universidade Católica Portuguesa. <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/43376/1/203431910.pdf>
- Calado, V., Carapinha, L., & Neto, H. (2020). *Comportamentos aditivos aos 18 anos. Inquérito aos jovens participantes no Dia da Defesa Nacional. Regiões 2015/2019*. Serviço de Intervenção nos Comportamentos Aditivos e nas Dependências - Ministério da Saúde – Portugal. <http://hdl.handle.net/10400.26/51032>
- Calado, V.; Carapinha, L.; Neto, H. (2024). *Comportamentos Aditivos aos 18 anos - Inquérito aos Jovens Participantes no Dia da Defesa Nacional 2023: Utilização da Internet*. ICAD. <http://hdl.handle.net/10400.26/52891>
- Candeias, A. (2019). A aprendizagem ao longo da vida: As tecnologias no contexto familiar. In H. Pires & R. Martinho (Org.), *Desenvolvimento ao longo da vida - Aprendizagem, bem-estar e inclusão* (1ª ed., pp.109-119). Edição Universidade de Aveiro. ISBN 9789898550835
- Carvalho, G. J. (2018). Redes sociais e influenciadores digitais – Uma descrição das influências no comportamento de consumo digital. *Revista Brasileira de Pesquisas de Marketing, Opinião e Mídia*, 11(3), 288-299. <https://revistapmkt.com.br/wp-content/uploads/2022/01/4-Redes-sociais-e-influenciadores-digitais-Uma-descricao-das-influencias-no-comportamento-de-consumo-digital.pdf>
- Carvalho, G., & Izel, D. (2022). Dependência de internet, ansiedade, depressão, estresse e qualidade de vida: Um estudo correlacional. *Revista Amazônica*, 15(1), 265-294. <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonica/article/view/10245>
- Castellon, L., Dantas, F., Sá, L., Medeiros, L., Cavalcanti, J., & Souza, R. (2022). Aspectos psicológicos da dependência de smartphone no contexto da pandemia de Covid 19. *Research, Society and Development*, 11(11), 2525-3409. <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i11.33556>
- Castro, R., & Lins, S. (2021). How human values relate to attitudes toward pornography: A portuguese survey. *International Journal of Sexual Health*, 33(2), 229–235. <https://doi.org/10.1080/19317611.2021.1888839>
- Cerdeira, L., & Cabrito, B. (2018). Democratização e acessibilidade no ensino superior em Portugal: Mudanças recentes. *Acta Scientiarum: Education*, 40(1), e40632. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v40i1.40632>
- Chen, Y., Li, M., Guo, F., & Wang, X. (2023). The effect of short-form video addiction on users' attention. *Behaviour & Information Technology*, 42(16), 2893-2910. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2022.2151512>
- Çimke, S., & Cerit, E. (2021). Social media addiction, cyberbullying and cyber victimization of university students. *Archives of Psychiatric Nursing*, 35(5), 499-503. <https://doi.org/10.1016/j.apnu.2021.07.004>
- Cohen, A., & Baruth, O. (2017). Personality, learning, and satisfaction in fully online academic courses. *Computers in Human Behavior*, 72, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.02.030>

- Cohen, A., Soffer, T., & Michael Henderson (2022). Students' use of technology and their perceptions of its usefulness in higher education: International comparison. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(5), 1321–1331. <https://doi.org/10.1111/jcal.12678>
- Copetti, A., & Quiroga, C. (2018). A influência da mídia nos transtornos alimentares e na autoimagem em adolescentes. *Revista de Psicologia Da IMED*, 10(2), 161–177. <https://doi.org/10.18256/2175-5027.2018.v10i2.2664>
- Correa, A., Souto, G., & Ortigara, L. (2018). Sociedade em rede: Como o cyberbullying tem afetado os jovens. *Prociência@s*, 1(1). <https://doi.org/10.15210/rp.v1i1>
- Costa, A. (2020). Desigualdades sociais e pandemia. In R. Carmo, I. Tavares, & A. Cândido (Eds.), *Um olhar sociológico sobre a crise Covid19* (1ª ed., pp. 4–16). Observatório das Desigualdades/ CIES, ISCTE.
- Costa, A., Fortunato, W., & Silva, L. (2023). Os impactos psicológicos no uso excessivo de telas por crianças pós-pandemia covid-19. *Revista FIMCA*, 10(3), 28–32. <https://doi.org/10.37157/fimca.v10i3.783>
- Couceiro, M., Sequeira, J., & Guadalupe, S. (2022). Perceção do funcionamento familiar e rede social pessoal de estudantes universitários. *Revista Psychologica*, 65, e065002, 1-20. https://doi.org/10.14195/1647-8606_65_2
- Deslandes, S., & Coutinho, T. (2020). The intensive use of the internet by children and adolescents in the context of COVID-19 and the risks for self-inflicted violence. *Ciência & Saude Coletiva*, 25 (suppl 1), 2479-2486. <https://doi.org/10.1590/1413-81232020256.1.11472020>
- Di Sano, S., & D'Elia, P. (2022). Hyper-connectivity and internet addiction: Promoting digital well-being in schools. In E. Gajdošová (Ed.), *Pozitívna psychológia pre pozitívny život* (1st ed., pp. 10-23). Paneurópska vysoká škola.
- Diniz, J. R., & França, R. S. (2023). Tecnologias a serviço de quem? Um diálogo entre Álvaro Vieira Pinto, Evgeny Morozov, Paulo Freire e Sérgio Guimarães sobre capitalismo de vigilância na educação. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, 16, e42201. <https://doi.org/10.1590/1983-3652.2023.42201>
- Duarte, A., & Dias, P. (2021). TikTok: Usos e motivações entre adolescentes em Portugal. *Revista Latinoamericana de Comunicación*, 147, 81-103. ISSN 1390-1079 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8093843>
- Elhai, J., Yang, H., & Montag C. (2021). Fear of missing out (FOMO): Overview, theoretical underpinnings, and literature review on relations with severity of negative affectivity and problematic technology use. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 43(2), 203-209. <https://doi.org/10.1590/1516-4446-2020-0870>
- Erevik, E., Kristensen, J., Torsheim, T., Vedaa, Ø., & Pallesen, S. (2020). Tinder use and romantic relationship formations: A large-scale longitudinal study. *Frontiers in Psychology*, 11, 1757. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01757>

- Faustino, M., Ventura, I., Alves, C., Matos, S. (2022) (Coord.). *Compreender, combater e prevenir a violência sexual com base em imagens (VSBI): Um guia explicativo*. Rede Portuguesa de Jovens para a Igualdade de Oportunidades entre Mulheres e Homens (REDE).
- Felix, C., & Fernandes, C. (2022). O futuro da educação é on-line? Discussão sobre tecnologia e educação a partir de uma visão crítica. *Acervo*, 35(1), 1-14. ISSN 2237-8723 <https://revista.an.gov.br/index.php/revistaacervo/article/view/1776>
- Ferri, F., Grifoni, P., & Guzzo, T. (2020). Online learning and emergency remote teaching: Opportunities and challenges in emergency situations. *Societies*, 10(4), 1-18. <https://doi.org/10.3390/soc10040086>
- Fialho, J., Casquilho-Martins, I., Caraça, L., & Oliveira, A. (2023). *Scroll. Logo existo! Comportamentos aditivos no uso dos ecrãs* (1ª ed.). Universidade Lusíada. <https://doi.org/10.34628/2xfa-cj94>
- Finoti, M. B., Barros, J., Toledo, A., Faria, F., Ferreira, J., Mata, A., Dutra, I., Pravato, G., Berbert, L., & Rocha, A. (2018). Correlação entre a dependência do smartphone na adolescência e alguns transtornos psiquiátricos – revisão de literatura. *Brazilian Journal of Surgery and Clinical Research - BJSCR*, 25(2), 128–134. ISSN 2317-4404
- Foco, P. (2023). Tendências de consumo pós-pandemia: O novo comportamento do consumidor. Foco Publicações. <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/6057>
- Foerster, F., Chidharom, M., Bonnefond, A. et al. (2022). Neurocognitive analyses reveal that video game players exhibit enhanced implicit temporal processing. *Commun Biol*, 5, 1082. <https://doi.org/10.1038/s42003-022-04033-0>
- Fonseca, F., & Amaral, I. (2017). Exclusão e cidadania na era digital (pp. 74-75). In *JANUS 2017 – A comunicação mundializada* (1ª ed.). OBSERVARE. Universidade Autónoma de Lisboa. ISBN 978-989-8191-72-4.
- Freitas, L., Lunardi, F., & Correia, P. (2023). O Homo Digitalis na dadosfera: Arquitetura das redes, máquinas de mentiras e violência desinformativa. *Synesis*, 15(4), e2554-1. ISSN 1984-6754.
- Freitas, R., Oliveira, T., Melo, J., Silva, J., Melo, K., & Fernandes, S. (2021). Percepciones de los adolescentes sobre el uso de las redes sociales y su influencia en la salud mental. *Enfermería Global*, 20(4), 324–364. <https://doi.org/10.6018/eglobal.462631>
- Gaspar, T., Guedes, F., Cerqueira, A., Matos, M., & Equipa Aventura Social (2022). *A saúde dos adolescentes portugueses em contexto de pandemia - Dados Nacionais do estudo HBSC 2022* (1ª ed.). Direção Geral da Saúde.
- Gayatri, M. (2020). The implementation of early childhood education in the time of COVID-19 pandemic: A systematic review. *Humanities & Social Sciences Reviews*, 8(6), 46-54. <https://doi.org/10.18510/hssr.2020.866>

- Genovese, C., Spataro, P., Venuto, R., La Fauci, V., Cosenza, B., Palamara, M., et al. (2022). Gambling addiction in a cohort of university students of southern Italy: A cross sectional study. *Euromediterranean Biomedical Journal*, 17(25), 117-122. <https://doi.org/10.3269/1970-5492.2022.17.25>
- George, A. (2024). Artificial intelligence and the future of work: Job shifting not job loss. *Partners Universal Innovative Research Publication*, 2(2), 17-37. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10936490>
- Gonçalves, R., Lins, S., Aquino, S., & Souza, L. (2021). O impulso da pertença: A influência da identidade social na compra por impulso de jovens portugueses. *Estudios Gerenciales*, 37(161), 521-531. <https://doi.org/10.18046/j.estger.2021.161.3977>
- Hatamleh, I. H. M., Safori, A. O., Habes, M., Tahat, O., Ahmad, A. K., Abdallah, R. A.-Q., & Aissani, R. (2023). Trust in social media: Enhancing social relationships. *Social Sciences*, 12(7), 416. <https://doi.org/10.3390/socsci12070416>
- Henderson, M., Selwyn, N., Finger, G., & Aston, R. (2015). Students' everyday engagement with digital technology in university: Exploring patterns of use and 'usefulness'. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 37, 308-319. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2015.1034424>
- Huckins, J. et al. (2020). Mental health and behavior of college students during the early phases of the COVID-19 Pandemic: Longitudinal smartphone and ecological momentary assessment study. *Journal of Medical Internet Research*, 22, 1-13. <https://doi.org/10.2196/20185>
- Huey, M., & Giguere, D. (2023). The impact of smartphone use on course comprehension and psychological well-being in the college classroom. *Innovative Higher Education*, 48(3), 527-537. <https://doi.org/10.1007/s10755-022-09638-1>
- Humood, A., Altooq, N., Altamimi, A., Almoosawi, H., Alzafiri, M., Bragazzi, N. L., Husni, M., & Jahrami, H. (2021). The prevalence of nomophobia by population and by research tool: A systematic review, meta-analysis, and meta-regression. *Psych*, 3(2), 249-258. <https://doi.org/10.3390/psych3020019>
- Iorio, J., Silva, A., & Fonseca, M. (2020). O impacto da covid-19 nos e nas estudantes internacionais no ensino superior em Portugal: Uma análise preliminar. *Finisterra*, LV(115), 153-161. <https://doi.org/10.18055/Finis20285>
- Jeesmitha, P., & Com, M. (2019). The impact of social media. *International Journal of Scientific Research and Engineering Development*, 2(1), 229-235.
- Keane, T., Linden, T., Hernandez-Martinez, P., Molnar, A., & Blicblau, A. (2022). Digital technologies: Students' expectations and experiences during their transition from high school to university. *Education and Information Technologies*, 1-21. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11184-4>
- Khayru, R. K. (2021). Opinions about consumer behavior during the Covid-19 pandemic. *Journal of Social Science Studies (JOS3)*, 1(1), 31-36. <https://doi.org/10.56348/jos3.v1i1.6>

- Katsamakas, E., Pavlov, O. V., & Saklad, R. (2024). Artificial intelligence and the transformation of higher education institutions: A systems approach. *Sustainability*, 16(14), 6118. <https://doi.org/10.3390/su16146118>
- Kumar VD, Prabha MS. (2019). Getting glued to TikTok: Undermining the psychology behind widespread inclination toward dub-mashed videos. *Arch Ment Health*. 20(2), 76-77. https://doi.org/10.4103/AMH.AMH_7_19
- Lamana, B., Amaral, D., Eleutério, G., Almeida, J., Machado, T., & Lima, C. (2021). A influência digital no meio universitário - Sul de Minas Gerais. *Research, Society and Development*, 10(10), 1-8. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i10.18598>
- Lanzillotti, A., & Korman, G. (2020). Motivos del maltrato escolar y del cyberbullying desde la perspectiva de los estudiantes. Estudio con adolescentes de Buenos Aires. *Revista Científica Hallazgos*, 5(1), 11-33. ISSN-e 2528-7915
- Lira, A., Alvarenga, M., & Ganen, A. (2017). Uso de redes sociais, influência da mídia e insatisfação com a imagem corporal de adolescentes brasileiras. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 66(3), 164-71. <https://doi.org/10.1590/0047-2085000000166>
- López, S. (2022). Influencia de las redes sociales y su impacto en la percepción de la imagen corporal. Revisión sistemática de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Nutrición Humana y Dietética*, 26(Supl. 3), 49–50.
- Lorenzetti, L., Domiciano, T., & Geraldo, A. (2020). A utilização do software QDA Miner Lite nas pesquisas que utilizam a análise textual discursiva. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 8(19), 971-990. <https://doi.org/10.33361/RPQ.2020.v.8.n.19.367>
- Lozano, M. G., Brynielsson, J., Franke, U., Rosell, M., Tjörnhannmar, E., Varga, S., & Vlassov, V. (2020). Veracity assessment of online data. *Decision Support Systems*, 129, 113132. <https://doi.org/10.1016/j.dss.2019.113132>
- Mangas, C., Sousa, J. (2020). Educação inclusiva e acessível: oportunidades e sinergias. Edições Almedina, p.126. <https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/8193/1/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva%20e%20Acess%C3%ADvel.pdf>
- Marin, C., Feldens, V., & Sakae, T. (2016). Dependência de internet, qualidade de sono e sonolência em estudantes de medicina de Universidade do Sul do Brasil. *Revista da AMRIGS*, 60(3), 191-197. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-832194>
- Marinoni, G., Land, H., & Jensen, T. (2020). *The impact of Covid-19 on higher education around the world*. IAU global survey report (1st ed.). International Association of Universities. ISBN: 978-92-9002-212-1
- Marques, C., Souza, W., & Souza, J. (2021). A dependência da tecnologia na saúde mental dos adolescentes. *Brazilian Journal of Health Review*, 4(5), 23077–23096. <https://doi.org/10.34119/bjhrv4n5-386>

- Massano-Cardoso, I. M., Figueiredo, S., & Galhardo, A. (2022). Nomofobia na população portuguesa em contexto pandémico: Estudo comparativo antes e durante a pandemia COVID-19. *Revista Portuguesa de Investigação Comportamental e Social*, 8(1), 1-13. <https://doi.org/10.31211/rpics.2022.8.1.239>
- Máximo, M. E. (2021). No desligar das câmeras: Experiências de estudantes de ensino superior com o ensino remoto no contexto da Covid-19. *Civitas*, 21(2), 235–247. <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2021.2.39973>
- Mesch, G. S. (2006). Family relations and the Internet: Exploring a family boundaries approach. *The Journal of Family Communication*, 6(2), 119-138. https://doi.org/10.1207/s15327698jfc0602_2
- Mira, J., & Bodoni, P. (2011). Os impactos das redes sociais virtuais nas relações de jovens e adultos no ambiente acadêmico nacional. *Revista de Educação*, 14(17), 103-115.
- Mont, L., Santos Filho, R., Azevedo Pacheco, P., Santos Ambrosoli, S., & Pinheiro, A. M. (2022). O Impacto do Uso das Redes Sociais no Nível de Ansiedade. *RECIMA21-Revista Científica Multidisciplinar*, 3(12). <https://doi.org/10.47820/recima21.v3i12.2418>
- Moromizato, M. S., Ferreira, D. B. B., Souza, L. S. M. D., Leite, R. F., Macedo, F. N., & Pimentel, D. (2017). O uso de internet e redes sociais e a relação com indícios de ansiedade e depressão em estudantes de medicina. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 41, 497-504. <https://doi.org/10.1590/1981-52712015v41n4RB20160118>
- Nascimento, W., Salviato-Silva, A., & Dell' Agli, B. (2019). O desempenho em tecnologias digitais para aprendizagem: Um estudo com universitários. *Educação Temática Digital*, 21(1), 182-201. <https://doi.org/10.20396/etd.v21i1.8651482>
- Neumann, D., & Missel, R. (2019). Família digital: A influência da tecnologia nas relações entre pais e filhos adolescentes. *Revista Pensando Famílias*, 23(2), 75-91. ISSN: 1679.494X. <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/penf/v23n2/v23n2a07.pdf>
- Oliveira, D., Lima, M., Julião, M. & Falcão, G. (2024). O uso excessivo de tecnologias digitais e seus impactos nas competências socioemocionais de adolescentes. *Revista Contemporânea*, 4(12), 1-27. <https://doi.org/10.56083/RCV4N12-041>
- Oliveira, E. (2017). Adolescência, internet e tempo: desafios para a Educação. *Educar em Revista*, 64, 283-298. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.47048>
- Oliveira, R. (2009). *O Perfil dos utilizadores de videojogos: Um estudo na Universidade de Coimbra* (Doctoral dissertation). <http://hdl.handle.net/10316/15628>
- Oliveira, R., & Isaia, C. (2012). Editorial. *Revista Direitos Emergentes Na Sociedade Global*, 1(1). <https://doi.org/10.5902/231630546287>
- Organização Mundial da Saúde (2022). *11ª revisão da Classificação Internacional de Doenças (CID-11)*. Geneva: OMS.

- Papalia, D. E., & Feldman, R. D. (2013). *Desenvolvimento humano* (12.^a ed.). McGraw Hill.
- Parsakia, K., & Rostami, M. (2023). Digital intimacy: How technology shapes friendships and romantic relationships. *AI and Tech in Behavioral and Social Sciences*, 1(1), 27-34. <https://doi.org/10.61838/kman.aitech.1.1.5>
- Patel, K., & Binjola, H. (2020). Tik Tok the new alternative media for youngsters for online sharing of talent: An analytical study. <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3600119>
- Pellizzari, B., & Junior, I. (2019). Bolhas sociais e seus efeitos na sociedade da informação: Ditadura do algoritmo e entropia na internet. *Revista de Direito, Governança e Novas Tecnologias*, 5(2), 57-73. e-ISSN: 2526-0049
- Picon, F., Karam, R., Breda, V., Restano, A., Silveira, A., & Spritzer, D. (2015). Precisamos falar sobre tecnologia: Caracterizando clinicamente os subtipos de dependência de tecnologia. *Revista brasileira de psicoterapia*, 17(2), 44-60.
- Pinhal, F. (2023). O papel das TIC na promoção da Inclusão Digital para pessoas com Deficiência: Um estudo de caso. [Mestrado em Utilização Pedagógica das TIC, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais]. Relatório do Instituto Politécnico de Leiria. <http://hdl.handle.net/10400.8/9463>
- Pinto, A. (2022). *Ansiedade, ansiedade social e autoestima em utilizadores de redes sociais* (Master's thesis, Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias). https://recil.ensinolusofona.pt/bits-tream/10437/13005/1/VF_PINTO_Ana_MPCS_2022_1de1.pdf
- Pinto, M. (2022). A utilização dos smartphones e a reformulação das relações familiares. *Revista Comunicando*, 11(2), 5-20. <https://doi.org/10.58050/comunicando.v11i2.289>
- Pinto, M., & Leite, C. (2020). As tecnologias digitais nos percursos de sucesso acadêmico de estudantes não tradicionais do ensino superior. *Educ. Pesqui.*, 46, 1-17. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046216818>
- Pires, A., Sampaio, H., & Carneiro, A. (2022). De volta ao futuro? A pandemia de covid-19 como catalisadora de mudanças no ensino superior. *Revista Humanidades & Inovação*, 9(2), 53-66. ISSN: 2358-8322
- Plowman, L., McPake, J., & Stephen, C. (2010). The impact of digital technologies on children's learning: A review of the literature. *Learning, Media and Technology*, 35(4), 313-336. <https://doi.org/10.1080/17439884.2010.538204>
- Prato, A. (2020). *Dependência da internet e autoestima no jovem universitário: Influências e implicações a saúde* [Dissertação de Mestrado, Centro Universitário Adventista de São Paulo], Repositório Institucional da Centro Universitário Adventista de São Paulo. <https://cdn1.unasp.br/mestrado/saude/2021/01/08073534/Dissertac%CC%A7a%CC%83o-Aline-Prato.pdf>
- Prato, A., & Andrade, E. (2024). Dependência de internet e autoestima: influências e implicações na saúde mental do estudante universitário. *Conhecimento & Diversidade, Niterói*, 16(42), 528-545. <https://doi.org/10.18316/rcd.v16i42.11579>

- Provalis Research (2023,08,02). QDA Miner Lite – Free Qualitative Data Analysis Software. *Provalis Research*. <https://provalisresearch.com/products/qualitative-data-analysis-software/freeware>
- Quiroz, N. (2020). TikTok: The favorite app during the isolation. *Revista Argentina de Estudios de Juventud*. ISSN: 1852-4907
- Racolça-Paina, N., & Irini, R. (2021). Generation Z in the workplace through the lenses of human resource professionals – a qualitative study. *Quality - Access to Success*, 22(183), 78-85.
- Ribeiro, P. (2019). *Um estudo exploratório sobre o Abuso Sexual baseado em Imagens numa amostra de estudantes do Ensino Superior* [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto]. Repositório da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/123764/2/364908.pdf>
- Rio, F. (2021). *O impacto das novas tecnologias nas relações interpessoais dos jovens* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Bragança]. Biblioteca Digital do IPB. <http://hdl.handle.net/10198/23859>
- Rodrigues, D., Relva, I., & Fernandes, O. (2022). Funcionamento familiar e dependência da internet em adolescentes. *Rev. CES Psico*, 15(1), 44-67. <https://dx.doi.org/10.21615/cesp.5900>
- Rodrigues, L. (2023). Pós-Humanismo e educação: O potencial da inteligência artificial na inclusão no ensino superior. *Revista Da UI_IPSantarém*, 11(4), 138–148. <https://doi.org/10.25746/ruiips.v11.i4.3598>
- Rodrigues, L. (2023). Pós-Humanismo e Educação: O Potencial da Inteligência Artificial na Inclusão no Ensino Superior. *Revista da UI_IPSantarém. Número Especial: IV Conferência Intercontinental em Transformação Digital 2023*, 11 (4), 138-148. <https://doi.org/10.25746/ruiips.v11.i4.35989>
- Rodrigues, M. (2024). Cyberbullying entre jovens em Portugal: preditores de vitimização e perpetração. In *Atas do 6.º Encontro Internacional sobre Jogos e Mobile Learning* (pp. 95-104). Centro de Estudos Interdisciplinares – CEIS20 - Universidade de Coimbra. ISBN 978-989-9196-05-6
- Romera, E., Camacho, A., Ortega-Ruiz, R., & Falla, D. (2021). Cibercotilleo, ciberagresión, uso problemático de Internet y comunicación con la familia. *Revista Comunicar*, 29(67), 61-71. <https://doi.org/10.3916/C67-2021-05>
- Rosa, R., Júnior, J., & Zumstein, L. (2022). O tecnoestresse e as consequências da hiperconectividade para a educação. *Cadernos da FUCAMP*, 21(50), 60-70. <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2712>
- Roza, R., & Wechsler, S. (2017). O uso das tecnologias da informação e comunicação por estudantes universitários de administração. *Revista da Educação Superior do Senac-RS*, 10(2), 1-7. ISSN: 2177-4986
- Sales, S., Costa, T., & Gai, M. (2021). Adolescentes na era digital: Impactos na saúde mental. *Research, Society and Development*, 10(9), 1-10. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i9.17800>

- Sampaio, V., & Tavares, C. (2017). Marketing digital: O poder de influência das redes sociais na decisão de compra do consumidor universitário da cidade de Juazeiro do Norte-CE. *Revista Científica Semana Acadêmica*, 104(1), 2-26. ISSN 2236-6717
- Santos, C. (2021). Covid-19 e saúde mental dos adolescentes: vulnerabilidades associadas ao uso de internet e mídias sociais. *Hollos*, 3, e11651, 1807-1600. <https://doi.org/10.15628/holos.2021.11651>
- Santos, C., Oliveira, I., Lima, R., Pereira, J., & Santos, D. (2022). O impacto das mídias sociais no desenvolvimento de transtornos de ansiedade. *Revista Eletrônica Acervo Saúde*, 15(10), e11254-e11254
- Santos, J., Souza, A., Corrêa, B. & Melo, G. (2024). Subjetividade digital em adolescentes na pandemia: um olhar da psicologia analítica. *Psicologia Argumento*, 43(117), 656-675. <https://doi.org/10.7213/psicolargum.42.117.AO13>
- Saúde, S., & Rodrigues, A. (2021). Efeitos da situação pandêmica COVID19 nos processos de aprendizagem e de investigação social: Resultados preliminares de um estudo exploratório qualitativo com estudantes em formação pós-graduada numa instituição de ensino superior portuguesa. *New Trends in Qualitative Research*, 9, 66–78. <https://doi.org/10.36367/ntqr.9.2021.66-78>
- Schneider, H., Santos, J., & Santos, V. (2020). Cultura juvenil, dependência digital e contingência. *Revista Rios*, 14(23), 41-54. <https://www.publicacoes.unirios.edu.br/index.php/revistarios/article/view/205/205>
- Seabra, F., Aires, L., & Teixeira, A. (2020a). Transição para o ensino remoto de emergência no ensino superior em Portugal – um estudo exploratório. *Dialogia*, São Paulo, 36, 316-334. <https://doi.org/10.5585/dialogia.n36.18545>
- Sevilla, M., Pedrero-García, E., Sevilla, M., & Pedrero-García, E. (2021). Estudio sobre el uso de instagram y la imagen corporal en mujeres jóvenes españolas: La necesidad de reapropiación del cuerpo femenino. Em Prosumidores emergentes: Redes sociales, alfabetización y creación de contenidos (pp. 191–209). Dykinson. <https://investiga.upo.es/documentos/61933e406a8ab2204173ba8f>
- Shin, W., Wang, W. Y., & Song, J. (2023). COVID-racism on social media and its impact on young Asians in Australia. *Asian Journal of Communication*, 33(3), 228–245. <https://doi.org/10.1080/01292986.2023.2189920>
- Silva, C. (2024). Tecnologias assistidas para alunos com necessidades especiais. *Revista Internacional De Estudos Científicos*, 2(2), 1–12. <https://doi.org/10.61571/riec.v2i2.152>
- Silva, F., Pimentel, F., & Oliveira, A. (2023). A influência das redes sociais nas relações pessoais e interpessoais dos indivíduos. *Infinitum: Revista Multidisciplinar*, 6(10), 109–126. <https://doi.org/10.18764/2595-9549v6n10.2023.6>
- Silva, K., Oliveira, E., Santos, M., Silva, A., & Neto, H. (2025). Hyperconnection with digital technologies: Perceptions of university students. *Aracê*, 7(1), 591-610. <https://doi.org/10.56238/arev7n1-035>

- Silva, T., & Silva, L. (2017). Os impactos sociais, cognitivos e afetivos sobre a geração de adolescentes conectados às tecnologias digitais. *Revista Psicopedagogia*, 34(103), 87-97. ISSN 0103-8486. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v34n103/09.pdf>
- Simões, M., Heras, S., & Augusto, A. (2011). Género e tecnologias da informação e da comunicação no espaço doméstico: Não chega ter, é preciso saber, querer e poder usar. *Revista de Ciências Sociais: Configurações*, 8, 155-172. <https://doi.org/10.4000/configuracoes.831>
- Singh, S. (2001). Género e o uso da internet no domicílio. *New Media & Society*, 3(4), 395–415. <https://doi.org/10.1177/1461444801003004001>
- Siqueira, D., & Vieira, A. (2022). Algoritmos preditivos, bolhas sociais e câmaras de eco virtuais na cultura do cancelamento e os riscos aos direitos de personalidade e à liberdade humana. *Revista Opinião Jurídica*, 20(35), 162-188. <https://doi.org/10.12662/2447-6641oj.v20i35.p162-188.2022>
- Soares, R., Bagatini, D., Reategui, E., Biasuz, M., & Zaffaroni, F. (2018). Uso da internet por estudantes universitários: Um campo de estudo emergencial. *Revista Renote: Novas Tecnologias na Educação*, 16(2), 138-148. <https://doi.org/10.22456/1679-1916.89256>
- Souza, E. (2024). Tecnologias assistivas na educação superior: Revisão sobre formação docente e práticas inclusivas. *Revista Foco*, 17(9), e6063. <https://doi.org/10.54751/revistafoco.v17n9-110>
- Souza, K., & Cunha, M. (2019). Impactos do uso das redes sociais virtuais na saúde mental dos adolescentes: Uma revisão sistemática da literatura. *Revista Educação, Psicologia e Interfaces*, 3(3), 204-217. <https://doi.org/10.37444/issn-2594-5343.v3i3.156>
- Souza, S., & Schnitman, I. (2021). O uso da internet por adolescentes e as transformações nas relações de poder da família contemporânea. *REVES - Revista Relações Sociais*, 4(2), 1-19. <https://doi.org/10.18540/revesv4iss2pp11605-01-19e>
- Stiegler, B. (2006). *Télécratie contre la Démocratie – lettre ouverte aux représentants politiques*. Flammarion.
- Stoppa, L. & Fernandes, N. (2021). Redes sociais e a distorção da autoimagem – um olhar atento sobre o impacto que os influenciadores digitais provocam na autoestima das mulheres. *Anima Educação*.
- Suárez, S., & Soracá, G. (2020). Redes sociales como estrategia académica en la educación superior: Ventajas y desventajas. *Pedagogía universitaria*, 23, 559-574. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.4.1>
- Teixeira, T., Lima, A., & Pacheco, J. (2022). A publicidade nas redes sociais como influenciadora da compra por impulso: Revisão da literatura. *Cadernos De Investigação Do Mestrado Em Negócio Electrónico*, 2(1), 1-12. https://doi.org/10.56002/ceos.00050_cimne_1_2
- Ting, A., & McLachlan, C. (2022). Intimate relationships during COVID-19 across the genders: An examination of the interactions of digital dating, sexual behavior, and mental health. *Social Sciences*, 11(7), 297. <https://doi.org/10.3390/socsci11070297>
- Tinoco, R., Oliveira, L., & Ribeiro, A. (2023). Análise bibliométrica de Gambling utilizando métricas da WoS e VOSviewer. *Revista Adictologia*, (8), 1-11. <http://hdl.handle.net/10400.26/45405>

- Torres, M. (2020). *A nova dependência do século XXI – Os videojogos: um estudo em contexto escolar* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Castelo Branco]. Repositório do Instituto Politécnico de Castelo Branco. <https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/7453/1/Tese%20Final%20Final.pdf>
- Tumeleiro, L., Costa, A., Halmenschlager, G., Garlet, M., & Schmitt, J. (2018). Dependência de internet: Um estudo com jovens do último ano do Ensino médio. *Revista Interinstitucional de Psicologia*, 11(2), 279-293. <http://dx.doi.org/10.36298/gerais2019110207>
- UNESCO International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean (2023). *Para aproveitar a era da inteligência artificial na educação superior* (1ª ed.). Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
- Valderramas, E. (2020). Solidão coletiva ou isolamento individual: Os prós e contras do enredamento na alta era digital. *Revista Brasileira de Tecnologias Sociais*, 7(2), 95-101. <https://doi.org/10.14210/rbts.v7n2.p95-101>
- Vall-Roqué, H., & Saldaña, C. (2019). Tipo de uso de las redes sociales e imagen corporal. *Psicosomática y Psiquiatría*, 11(11). <https://doi.org/10.34810/PsicosomPsiquiatrum1124>
- Veiga, S., & Lopes, H. (2020). Serviços de Apoio Psicológico ao estudante de ensino superior. As experiências do Centro de Intervenção Psicopedagógica e do Gabinete de Orientação e Integração: confluências e especificidades. *Sensos-e ICRE'19*, 7(1), 57-66. <https://doi.org/10.34630/sensos-e.v7i1.3561>
- Veiga, S., Lopes, H., & Pais, S.C. (2024). *O ensino superior em perspectiva: Olhares de professores sobre as continuidades e transformações sucedidas nas últimas décadas*. Instituto Politécnico do Porto. Escola Superior de Educação. <https://doi.org/10.26537/recipp-26309>
- Vieira, L., & Aquino, S. (2022). Audience perceptions of the new media on the covid-19 pandemic. *Brazilian Journalism Research*, 18(1), 36-53. <https://doi.org/10.25200/BJR.v18n1.2022.1498>
- Zeng, J., Abidin., C., & Schafer, M. (2021). Research Perspectives on TikTok and Its Legacy Apps. *International Journal of Communication*, 15, 3161–3172. <https://doi.org/10.5167/uzh-205427>
- Zewude, G., Bereded, D., Abera, E., Tegegne, G., Goraw, S., & Segon, T. (2024). The impact of internet addiction on mental health: Exploring the mediating effects of positive psychological capital in university students. *Adolescents*, 4(2), 200-221. <https://doi.org/10.3390/adolescents4020014>

Apêndice I

Guião dos Grupos de Discussão Focalizada

Grupo: 6-10 alunos/as do ES que frequentam cursos de diversas áreas do saber. Os grupos serão heterogêneos do ponto de vista de sexo, formação de base, ano académico.

Orientação do Guião: Aceder aos olhares dos/as participantes no que concerne aos **Mundos Digitais no Pós-Pandemia: continuidades e transformações na realidade dos/as estudantes do Ensino Superior**. Mais concretamente, partindo das suas vivências e realidades, pretende-se que os/as estudantes testemunhem e reflitam sobre os seus comportamentos e os dos outros, enquanto usuários/as, autores/as e testemunhas de um mundo digital em constante evolução.

Categorias em análise	Dimensões específicas de análise	Questões
Continuidades e Mudanças nos Mundos Digitais pós-pandemia (dimensão social)	perceção da dimensão social impacto nas famílias nos percursos educativos na forma como as pessoas interagem	Gostaríamos de ter acesso ao vosso olhar sobre... o que se tem mantido e o que tem mudado nos diversos mundos digitais (forma como se compra e se interage; amizade; parte afetiva; como se reflete tudo isso no mundo real; especialmente no período pós-pandémico)
Continuidades e Mudanças nos Mundos Digitais pós-pandemia (dimensão individual)	perceção do comportamento individual dos próprios impacto nas suas famílias nos seus percursos educativos na forma como interagem	Gostaríamos de ter acesso ao vosso olhar sobre... o que se tem mantido e o que tem mudado no vosso comportamento/vivência digital (forma como comprem, como interagem/ se relacionam; estudam; especialmente no período pós-pandémico)
Potencialidades (dimensão social e individual)	vida pessoal/familiar vida académica gestão das potencialidades	Gostaríamos de ter acesso ao vosso olhar sobre... as potencialidades dos comportamentos/ vivências digitais (em quê já vos ajudaram; algo significativo)

Categorias em análise	Dimensões específicas de análise	Questões
Comportamentos de Risco (dimensão social e individual)	vida pessoal/familiar vida académica gestão dos riscos	Gostaríamos de ter acesso ao vosso olhar sobre... os comportamentos/vivências de risco (reconhecem comportamentos de risco; já tiveram algum; por que os fizeram? como gerem o risco; como os outros gerem).
Dependências digitais	domínios das dependências; perceção das consequências para o próprio e para os outros	Gostaríamos de ter acesso ao vosso olhar sobre... as dependências digitais, porque existem (e quais), se conhecem alguém/ grupos mais suscetíveis, consequências
Mundos Digitais Futuros	vida pessoal/familiar/ social vida académica/ profissional	Gostaríamos de ter acesso ao vosso olhar sobre... o futuro dos mundos digitais e seus impactos nas realidades sociais e pessoais.

Apêndice II

Questionário sociodemográfico

Sexo: _____

Idade: _____

Curso: _____

Ano: _____

Há quantos anos frequenta o Ensino Superior: _____

Idade de início de utilização da internet (antes dos 10 anos/10-14 anos/15/16/17/18) _____

Por dia, quanto tempo utiliza ferramentas digitais em sites relacionados com:

	De 2ª a 6ª				Fim de semana				
	(Escolhe uma opção por linha)				(Escolhe uma opção por linha)				
	Nunca	2h-3h	4h-5h	6h ou mais	Nunca	1h	2h-3h	4h-5h	6h ou mais
Redes sociais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jogos online (videojogos)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jogos e apostas online	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Obtenção de conhecimento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utilização de serviços	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Utiliza a *internet* e as ferramentas digitais para quê? (funções digitais)

Comunicação	<input type="checkbox"/>
Relacionamento interpessoal	<input type="checkbox"/>
Criação de conteúdos	<input type="checkbox"/>
Compras	<input type="checkbox"/>
Lazer	<input type="checkbox"/>
Resolução de tarefas/ problemas	<input type="checkbox"/>
Aprendizagem (estudar...)	<input type="checkbox"/>

Outras razões... Quais? _____

Termo de Consentimento Informado, Livre e Esclarecido

Confidencialidade e anonimato: Será garantido o anonimato, a confidencialidade e uso exclusivo dos dados para o presente estudo. Para mais esclarecimentos, não hesite em contactar o investigador responsável (Sofia Veiga sofiaveiga@ese.ipp.pt)

Grato pela sua colaboração!

Assinatura/s:

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

Nome

Assinatura: _____ Data: _____/_____/_____

SE NÃO FOR O PRÓPRIO A ASSINAR POR IDADE OU INCAPACIDADE
(se o menor tiver discernimento deve também assinar em cima, se consentir)

NOME:
 BI/CD Nº: DATA DE VALIDADE:/...../.....
 GRAU DE PARENTESCO OU TIPO DE REPRESENTAÇÃO:
 ASSINATURA:

ESTE DOCUMENTO É COMPOSTO DE 1 PÁGINA/S E FEITO EM DUPLICADO:
UMA VIA PARA O/A INVESTIGADOR/A. OUTRA PARA A PESSOA QUE CONSENTI

Dos olhares dos/as estudantes sobre as continuidades e as transformações experienciadas no pós-pandemia, e sobre as expectativas de futuro, pretendem-se retirar algumas ilações e recomendações que contribuam para o bem-estar, saúde mental e sucesso dos/as estudantes do ES, assim como para a diminuição dos comportamentos de risco e dependências digitais. Neste sentido, a presente investigação pretende contribuir para o aumento do conhecimento neste domínio, espelhado em publicações e comunicações científicas. Ademais tem como intuito a contribuir para a melhoria das práticas ao nível da prevenção primária e secundária das unidades do DICAD, dado que este serviço é o responsável pelo acompanhamento de jovens em risco relativamente a estas dimensões, assim da prevenção primária destas dimensões.

MUNDOS DIGITAIS NO PÓS-PANDEMIA: CONTINUIDADES E TRANSFORMAÇÕES NA REALIDADE DOS/AS ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

CENTRO DE INVESTIGAÇÃO & INOVAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CENTRE FOR RESEARCH & INNOVATION IN EDUCATION



Fundação
para a Ciência
e a Tecnologia

