



IPV - ESEV |

Instituto Politécnico de Viseu
Escola Superior de Educação de Viseu

Instituto Politécnico de Viseu

Escola Superior de Educação de Viseu

Trabalho efectuado sob a orientação de





DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Maria João Claro de Almeida, n.º 11255 do curso de mestrado em Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco, declara, sob compromisso de honra, que o trabalho de projeto é inédito e foi especialmente escrito para este efeito.

Viseu, 21 de junho de 2018

A aluna, _____

*“Para ser grande, sê inteiro: nada
Teu exagera ou exclui.*

*Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
No mínimo que fazes.*

*Assim em cada lago a lua toda
Brilha, porque alta vive.”*

Ricardo Reis, in "Odes"

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Maria João Amante, pela motivação, incentivo e orientação.

Ao Professor Doutor José Sargento, pelas preciosas orientações, encorajamento e disponibilidade.

À Professora Doutora Susana Fonseca, por acreditar que ainda era possível concretizar este projeto.

À direção do Agrupamento de Escolas, onde foi realizado o estudo, pela pronta disponibilidade, colaboração e apoio.

Aos professores, pais e alunos do Agrupamento de Escolas, que contribuíram para que esta investigação fosse levada a cabo.

Às crianças, adolescentes e famílias que se têm cruzado no meu caminho e que, diariamente, dão sentido ao percurso profissional que escolhi.

Aos meus pais, pelo exemplo de força, coragem e determinação.

Ao Pedro, pela compreensão, apoio, companheirismo e amor.

Obrigada!

ÍNDICE

Introdução	1
Parte I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	4
Capítulo I.....	5
1. Videojogos	5
1.1. Breve contextualização histórica	5
1.2. Definição e Tipologias	6
1.3. Potencialidades na Motivação, Desenvolvimento e Aprendizagem	10
1.4. Videojogos, Ajustamento Psicológico e Suporte Social.....	15
2. As novas gerações e a tecnologia: Caracterização do conceito de dependência da internet.....	17
2.1. O Distúrbio de Jogo e as Dependência a videojogos	20
Capítulo II.....	25
1. Suporte Social.....	25
1.1. Definição	25
1.2. Multidimensionalidade do Suporte Social.....	27
1.3. Modelos Teóricos do Suporte Social	30
1.4. Adolescência, Perceção de Suporte Social e dependências <i>online</i>	31
Parte II: ESTUDO EMPÍRICO	37
Capítulo I.....	38
1. Plano de Investigação	38
1.1. Formulação do Problema	38
1.2. Definição de Objetivos	38
1.2.1. Objetivo Geral	38
1.2.2. Objetivos Específicos.....	38
1.3. Definição e operacionalização de variáveis.....	39
1.4. Instrumentos	40
1.5. Procedimento.....	41
1.6. Análise Estatística.....	42
1.7. Caracterização da Amostra.....	42
2. Apresentação dos resultados.....	50
3. Discussão	57
4. Conclusão	63
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	66

ANEXOS	73
Anexo 1 – Questionário de Caracterização Sociodemográfica – Versão Básico ..	74
Anexo 2 - Questionário de Caracterização Sociodemográfica – Versão Secundário	81
Anexo 3 – Consentimento Informado	88
Anexo 4 – Autorização dos Autores para utilização de instrumentos.....	90
Anexo 5 – Teste de Normalidade da Amostra	92
Anexo 6 – <i>Teste U de Mann Whithney</i> – Variáveis Género e IGDS9 e Género e ESSS (total e subescalas).....	94
Anexo 7 – Teste U de Mann Whithney - Retenções e IGDS9; Retenções e ESSS	98

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição da Amostra por Idade.....	42
Tabela 2 - Caracterização da Amostra em função de variáveis sociodemográficas.....	44
Tabela 3 - Caracterização da amostra relativamente à ocupação de tempos livres e utilização de tecnologia	47
Tabela 4 – Distribuição da Amostra em função do tempo de estudo, tempo passado, por semana, em interações com amigos e família e a jogar VJ.	49
Tabela 5 – Medidas de dispersão das escalas IGDS9 e ESSS	51
Tabela 6 - Consistência interna da escala global e das subescalas do ESSS	52
Tabela 7- Consistência interna da escala IGDS9	52
Tabela 8 - Correlação entre o grau de dependência a videojogos e o suporte social (medida global e dimensões)	52
Tabela 9 - Dependência a videojogos e satisfação com o suporte social em função da variável género.....	53
Tabela 10 - Estatística descritiva relativa a diferenças de género nas dependências a videojogos e satisfação com o suporte social (global e dimensões)	54
Tabela 11 - Dependência a videojogos e percepção de satisfação com o suporte social em função da variável retenções.....	55
Tabela 12 - Estatística descritiva relativa à variável Retenções, dependências a videojogos e satisfação com o suporte social (global e dimensões)	55
Tabela 13 - Correlações entre o grau de dependência a videojogos, dimensões do suporte social e a idade dos adolescentes	56

LISTA DE ABREVIATURAS

AS – Atividades Sociais

CEO - *Chief executive officer*

DSM – *Diagnostic and Statistic Manual of Mental Disorders*

ESSS – Escala de Satisfação com o Suporte Social

FPS – *First Person Shooter*

IGDS9-SF – *Internet Gaming Disorder Scale –Short-Form*

IN - Intimidade

MMORPG - *Massively multiplayer online role-playing game*

OMS – Organização Mundial de Saúde

PHDA – Perturbação de Hiperatividade e de Défice de Atenção

RPG - *Role-Playing Games*

SA – Satisfação com Amigos

SICAD - Serviço de Intervenção nos Comportamentos Aditivos e nas Dependências

SF – Satisfação com a Família

TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação

VJ - Videojogos

WHO – *World Health Organization*

RESUMO

Nos últimos anos tem-se assistido a uma evolução vertiginosa da tecnologia e as novas gerações fazem uso constante de dispositivos eletrónicos e da internet, com diversas finalidades, entre elas a comunicação e o entretenimento. Os videojogos, sobretudo o jogo *online*, são hoje uma das atividades preferidas dos jovens. Apesar de vários aspetos positivos associados a esta atividade, nomeadamente o desenvolvimento cognitivo e até a interação social, ela não está isenta de riscos, como o desenvolvimento de dependência a videojogos, já considerada uma doença mental pela Organização Mundial de Saúde (OMS). Vários estudos mostram o impacto negativo que os videojogos podem ter no ajustamento psicossocial, comportamento e socialização de crianças e adolescentes. De facto, a relação estabelecida com a tecnologia pode interferir com a qualidade dos relacionamentos e vice-versa. O suporte social assume um papel fundamental no desenvolvimento e bem-estar dos adolescentes, sendo o apoio da família e o apoio dos amigos particularmente importantes para uma adaptação bem-sucedida a esta fase do ciclo de vida. Neste sentido, este trabalho tem como objetivo estudar a relação entre o grau de dependência aos videojogos e a perceção de satisfação com o suporte social em adolescentes. A amostra é constituída por 135 estudantes do 3º ciclo e ensino secundário, de um agrupamento de escolas da região centro, inquiridos através de um questionário sociodemográfico, da Escala de Satisfação com o Suporte Social (Ribeiro, 2011) e da *Portuguese Internet Gaming Disorder Scale – Short-Form* (Pontes & Griffiths, 2016). Os resultados deste estudo revelam que existe uma relação entre a dependência a videojogos e a satisfação com o suporte familiar, que são os adolescentes do sexo masculino que apresentam maior grau de dependência a videojogos e que as retenções no percurso escolar não estão correlacionadas nem com os comportamentos de dependência a videojogos nem com a perceção de satisfação com o suporte social.

PALAVRAS-CHAVE: Videojogos; Internet; Dependência de Videojogos; Suporte Social; Adolescência.

ABSTRAT

In the last years, we have seen a dizzying evolution of technology and the new generations make constant use of electronic devices and internet to various purposes, including communication and entertainment. Videogames, specially, online games are one of the favorite hobbies of young people. Despite several positive aspects associated with this activity, such as cognitive development and even social interaction, it isn't free from risks, like videogames addition, already considered a mental illness by the World Health Organization. In addition, several studies show the negative impact that videogames can have on the children and adolescents psychosocial adjustment, behavior and socialization. In fact, the relationship established with technology may interfere with the quality of relationships and vice versa. Social support takes a key role in the adolescents development and well-being, with family support and support from friends particularly important for successful adaptation to this stage of life cycle. In this sense, the present project aims to study the relationship between videogames addition and perception of satisfaction with social support in adolescents. The sample is composed of 135 students from the 3rd cycle and secondary education, from a high school in the central region, surveyed through a sociodemographic questionnaire, the Social Support Satisfaction Scale (Ribeiro, 2011) and the Portuguese Internet Gaming Disorder Scale - Short-Form (Pontes & Griffiths, 2016). The results of this study reveal that there is a relationship between videogame addiction and family support satisfaction, which are the male adolescents who present a greater degree of dependence on videogames and that the retentions in the school course are not correlated neither with the behaviors of dependence to videogames nor with the perception of satisfaction with the social support.

KEYWORDS: Videogames; Internet; Videogames Addition; Social Support; Adolescence.

INTRODUÇÃO

É inegável a presença, quase em permanência, da tecnologia na nossa vida diária. De facto, nas últimas décadas tem-se verificado uma rápida expansão do uso da tecnologia, nomeadamente da internet, computadores, *tablets*, *smartphones* ou videojogos, nas diferentes faixas etárias, classes sociais ou géneros. Com isto, alterou-se o modo como acedemos à informação, como nos relacionamos com o mundo, como comunicamos uns com os outros e como nos entretemos. Naturalmente, todas estas mudanças têm um impacto no funcionamento individual, familiar e social do indivíduo.

Várias investigações descritas na literatura científica têm demonstrado que a utilização de videojogos e atração por jogos *online* tem vindo a aumentar (Patrão & Hubert, 2016). Os videojogos constituem-se, nos dias de hoje, como uma das atividades de tempos livres preferidas não só entre os adolescentes, mas também noutras faixas etárias. Segundo dados da Entertainment Software Association (2018), empresa americana líder na área da tecnologia dos videojogos, revelam que sessenta por cento dos americanos joga videojogos diariamente e setenta por cento dos pais acredita que os videojogos têm uma influência positiva na vida dos seus filhos. A maioria dos jogadores prefere *Multiplayer Games*, jogando este tipo de jogo pelo menos uma vez por semana, despendendo sete horas, em média, a jogar com outros através da internet e, em média seis horas, a jogar com outros cara a cara. O CEO desta empresa refere que os “Videojogos são o futuro. Desde a educação aos negócios, da arte ao entretenimento, (...)” (cit. em Kuss, Pontes, Király, & Demetrovics, 2018, p. 2).

Contudo, apesar da frequência de uso dos jogos de vídeo na população mundial há uma escassez de investigações. É, por isso, uma área de estudo com crescente interesse para os investigadores, mas ainda escassa em Portugal. Na literatura são descritos vários estudos com resultados muitas vezes controversos, nos quais se encontram, por um lado, enfoque nos benefícios de utilização de videojogos, por exemplo, no desenvolvimento cognitivo, motivação e aprendizagem (e.g., Griffiths, 2005; Marques & al., 2011; Przybylski, 2014). Por outro lado, outros estudos colocam a ênfase no impacto negativo que a utilização desta tecnologia pode ter no ajustamento psicológico, relacionamento social de crianças e adolescentes, bem como no risco de desenvolvimento de comportamentos de dependência, prejudiciais ao bem-estar psicossocial do indivíduo (e.g., Berle, Starcevic, Porter, & Fenec, 2015; Patrão, 2016; Smohai & al., 2017; Van Rooij & al., 2014 cit. em Pontes & Griffiths, 2017).

O suporte social é um conceito de difícil definição, multidimensional, que está relacionado com o apoio que o sujeito dispõe ou percebe ter disponível por parte da sua rede de relações pessoais, respondendo a necessidades de estima, confiança e pertença, contribuindo para a sua saúde e bem-estar. Além disso, em situações de vulnerabilidade, stress ou adaptação à mudança constitui-se como um fator protetor de desenvolvimento de doença. Sendo uma dimensão importante na vida de todos os indivíduos, revela-se de particular importância na adolescência, numa altura em que as relações interpessoais assumem um lugar de destaque na adaptação bem-sucedida a esta fase do ciclo de vida. Contudo, como já foi referido, a forma como hoje os adolescentes se relacionam com a rede de relações pessoais é, muitas vezes, intermediada pela tecnologia e, se por um lado, pode tornar mais acessível o contacto com outros, por outro lado, pode criar barreiras ao relacionamento face a face, desenvolvimento de autonomia, socialização e satisfação com a rede de suporte.

No âmbito do projeto de Mestrado em Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco, este foi o tema escolhido, pela pertinência e interesse, surgindo então um projeto, cujo objetivo é o estudo da utilização dos videojogos em adolescentes e a relação entre a sua utilização abusiva e a perceção de satisfação de suporte social.

Deste modo, com este projeto pretende-se caracterizar a utilização dos videojogos, num grupo de adolescentes, alunos de um agrupamento de escolas da zona centro, bem como a utilização de outros tipos de tecnologia como o smartphone, o computador e a internet. Pretende-se ainda caracterizar a perceção de satisfação de suporte social no mesmo grupo de adolescentes, globalmente e em cada uma das suas dimensões (suporte da família, suporte de amigos, intimidade e atividades sociais). Por fim, analisam-se as relações entre o grau de dependência a videojogos e a perceção de satisfação com o suporte social, que é o objetivo principal desta investigação.

Antes de se apresentar o estudo exploratório será feito um enquadramento teórico, dividido em dois capítulos. No primeiro é apresentada a definição de videojogos, a classificação dos vários tipos, uma revisão centrada em estudos existentes acerca dos benefícios e riscos da sua utilização, o impacto negativo do uso abusivo da tecnologia, nomeadamente ao nível da saúde e bem-estar e evolução para perturbações de dependência sem substância, como a internet, o jogo patológico e os videojogos. No segundo capítulo, dedicado ao suporte social, será explorada a sua definição e a multidimensionalidade, os principais modelos teóricos e a influência do suporte social na adolescência. Na segunda parte deste projeto são expostos os resultados de

natureza empírica, apresentando-se uma descrição do procedimento, caracterização dos instrumentos utilizados, metodologia e análise dos resultados.

PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I

1. Videojogos

1.1. Breve contextualização histórica

Nas últimas décadas tem-se assistido a uma evolução constante e rápida nas Tecnologias da Informação e as gerações mais jovens têm crescido a utilizar aparelhos tecnológicos, de tal modo que, nos últimos anos, os jogos eletrónicos, computadores e a internet têm assumido um importante papel na vida de crianças e adolescentes (Gros, 2003), em várias áreas da sua vida, nomeadamente na aprendizagem, entretenimento, bem como no modo como se relacionam com o mundo que as rodeia.

O acesso facilitado à Internet, aos dispositivos digitais e o enriquecimento dos recursos disponibilizados *online* criaram novos hábitos de entretenimento e de acesso à informação (Pereira, 2008). A internet é também usada como uma forma de comunicar e interagir com os outros das mais variadas formas. Um estudo realizado por Patrão e Hubert (2016) revelou que jovens portugueses, entre os 12 e os 30 anos, utilizam a internet preferencialmente para aceder a redes sociais, visualização de vídeos e utilização de jogos *online*.

De acordo com Pereira (2008), os videojogos são uma forma de divertimento, mas também uma forma de adquirir conhecimento. É através deles que muitas crianças iniciam o contacto com o mundo digital (Gros, 2003), tornando-se uma das atividades preferidas entre crianças e jovens (Pereira, 2008).

Nos últimos anos, os videojogos, dentro dos vários tipos de jogos eletrónicos, têm ganho maior notoriedade, na população, em geral e nos mais jovens, em particular.

A história dos jogos eletrónicos remonta aos anos 50, do século XX, tendo começado com a construção de jogos simples, simuladores e programas de inteligência artificial, na sequência de investigações em ciência da computação e de estudos militares durante a Guerra Fria (Bello, 2017). A partir das décadas de 70 e 80, os jogos eletrónicos começaram a ganhar popularidade, com a comercialização de jogos de *arcade*, consolas de videojogos e jogos de computador (Pereira, Pereira, & Pinto, 2010). Já na década de 80 e 90, a evolução da tecnologia permitiu que os jogos de vídeo ganhassem outro formato, tendo sido criadas as consolas e, através delas, os videojogos entraram na vida das famílias (Lopes, 2012). Desde os anos 2000 e até aos dias de hoje, o rápido avanço tecnológico fez com que os videojogos atingissem um

novo patamar na sociedade, diversificando a sua utilização em novas plataformas, para além das consolas, como jogos de computador, telemóveis, redes sociais ou *lan house* (Pereira, Pereira & Pinto, 2010). Desta forma, o consumo e a utilização desta tecnologia foi expandido a novos públicos de diferentes esferas sociais e níveis económicos, tornando-se mais acessíveis e com um menor custo (Bello, 2017).

Diversos estudos, têm mostrado que a utilização de videojogos é um comportamento quase generalizado quer nas camadas mais jovens, quer nas menos jovens (Lopes, 2012).

1.2. Definição e Tipologias

O videojogo pode ser definido como um tipo de jogo baseado na interação do jogador com uma máquina, através de um comando, seja numa consola, no computador, no telemóvel ou noutro tipo de tecnologia, no qual o jogador deve superar obstáculos, em diferentes provas, a fim de alcançar os objetivos pretendidos (Oliveira & Pessoa, 2008), que segundo Salguero e Rio (2003) são “essencialmente lúdicos, (...) permitindo a interação em tempo real do jogador com a máquina, desenrolando-se a ação, fundamentalmente, através de um suporte visual ” (cit. em Pinto, 2012, p. 62).

É importante referir que, atualmente, os jogos eletrónicos deixaram de ser jogos solitários, entre o jogador e a máquina, pois uma grande parte dos jogos *online* possibilita a interação com outros jogadores, através da competição e da partilha de ideias e de estratégias, pelo que, os videojogos são também usados como forma de socializar (Patrão & Hubert, 2016).

Com a evolução dos jogos de vídeo surgiram várias taxonomias, contudo classificá-las tem sido uma tarefa difícil, devido à rápida e constante inovação no mercado dos videojogos (Bakie, 2010; Wolf, 2005; Laird & Lent, 2005, cit. em Lopes, 2012).

Após várias pesquisas das várias taxonomias utilizadas por diferentes autores, conclui-se que dada a sua diversidade, seria exaustivo explorar todas as categorias, o que não é o objetivo deste projeto, pelo que se considerou adequado adotar a taxonomia usada por Lopes (2012), que agrupou em 15 categorias os vários géneros de videojogos, que são apresentados em seguida:

- Tiros (Shooters): “Videojogos em que se controla uma ou várias personagens que têm de combater com armas. Podem ser na primeira ou na terceira pessoa dependendo do ângulo de visão que temos no avatar” (Bakie, 2010; Gros, 2007; Malaga, 2010; Pereira, 2007 & Wolf, 2005, cit. em Lopes, 2012, p. 28);

- Plataformas: “Videojogos em que se controla uma personagem que tem de explorar várias plataformas saltando, correndo subindo escadas, lajes, etc”. (Bakie, 2010 & Wolf, 2005, cit. em Lopes, 2012, p. 28);

- Ação/Aventura: “Videojogos em que se controla uma personagem que tem de simultaneamente explorar um cenário, recolher objetos, resolver quebra-cabeças simples e combater adversários” (Bakie, 2010 & Wolf, 2005, cit. em Lopes, 2012, p. 28).

- RPG - *Jogos Role-Playing*: “Videojogos em que se controla uma personagem que, num mundo virtual onde se tem bastante liberdade de movimentos e escolhas, constrói-se de forma interativa e colaborativa com outros jogadores uma nova história/narrativa” (Bakie, 2010; Gros, 2007 Malaga, 2010 & Wolf, 2005 cit. em Lopes, 2012, pp.28-29). Inclui-se aqui os *massively multiplayer online role-playing games* (MMORPG).

- Simuladores de Construção e Administração: Videojogos em que se tem de construir, ampliar, gerir comunidades e recursos como cidades, hospitais, parques de diversão, redes de transportes, etc” (Wolf, 2005, cit. em Lopes, 2012, p. 29);

- Simuladores de Vida Artificial: “Videojogos em que se tem o poder de viver ou controlar a vida de uma ou mais pessoas ou outras criaturas virtuais” (Wolf, 2005, cit. em Lopes, 2012, p.29);

- Simuladores de Condução: “Videojogos em que se tem de conduzir um veículo motorizado como automóvel, avião, comboio, tanque de guerra, etc”. (Bakie, 2010 & Wolf, 2005, cit. em Lopes, 2012, p. 29);

- Estratégia: “Videojogos em que se controla um conjunto de unidades militares e se planeiam ações contra um ou mais adversários, tendo por objetivo reduzir as forças inimigas e simultaneamente gerir um conjunto de recursos” (Bakie, 2010; Gros, 2007 & Malaga, 2010, cit. em Lopes, 2012, p. 29).

- Combate/Luta: “Videojogos em que se controla uma personagem que tem de lutar corpo a corpo com os adversários” (Bakie, 2010; Gros, 2007 & Wolf, 2005, cit. em Lopes, 2012, p. 29);

- Desporto: “Videojogos em que se controla uma personagem ou uma equipa a simular a prática de um desporto” (Bakie, 2010; Gros, 2007; Malaga, 2010 & Wolf, 2005, cit. em Lopes, 2012, p. 29);

- Gestão Desportiva: “Videojogos em que se controla gere e administra uma equipa desportiva” (Wolf, 2005, cit. em Lopes, 2012, p. 29);
- Musicais/Dança: “Videojogos em que a jogabilidade depende quase em exclusivo da interação do jogador com som, partituras e/ou músicas” (Bakie, 2010 & Wolf, 2005, cit. em Lopes, 2012, p. 29);
- *Party Games*: “Videojogos que foram criados para serem jogados por vários jogadores em encontros/reuniões sociais, normalmente constituídos por vários mini-jogos” (Lopes, 2012, p.29).
- Jogos Casuais: “Videojogos que têm regras relativamente simples e que não necessitam um comprometimento a prazo por parte do jogador, como a resolução de quebra-cabeças, puzzles, jogos de cartas ou de tabuleiro” (Bakie, 2010 & Wolf, 2005, cit. em Lopes, 2012, p.29);
- Jogos de Exercício: “Videojogos que para além de se jogar, permitem também a realização de exercício físico” (Bogost, 2005, cit. em Lopes, 2012, p.30).

Sabe-se que, nos últimos anos, os jogos têm evoluído progressivamente, quer no tipo, na estética, no funcionamento ou na simulação de realidades fantásticas (Patrão & Hubert, 2016), com o objetivo de se tornarem mais atrativos e de captarem mais utilizadores.

Os videojogos podem ser classificados em dois tipos: *online* e *offline* e, em função do tipo de jogo jogado, podem conduzir a comportamentos diferentes no jogador. Enquanto que os jogos *offline* são geralmente jogados por um único jogador e têm um fim pré-determinado, os jogos *online* podem ser jogados em simultâneo, em interação com outros jogadores, envolvendo cooperação e competição (Smohai, Griffiths, Urbán, & Demetrovics, 2017).

A literatura indica que são os sujeitos do sexo masculino que mais aderem aos jogos (quer *online*, quer *offline*) e as motivações podem ir do simples entretenimento, ao facto de envolverem tecnologia, internet, tão atrativa para os adolescentes e à possibilidade de vivência de aventuras na primeira pessoa, num mundo virtual. São cómodos, económicos e acessíveis, podendo ser jogados individualmente ou em grupo, em casa ou noutra local. Podem influenciar positivamente a autoestima, confiança em si mesmo, perceção de capacidade de superação e perceção de competência pessoal, à medida que o jogador vai progredindo no jogo. Estes são alguns dos motivos que levam os jovens a consumir, com frequência, esta atividade (Patrão & Hubert, 2016).

No entanto, a diversidade de tipologias transforma o universo dos videojogos numa realidade complexa. Algumas investigações têm-se debruçado sobre este assunto e investigado os possíveis motivos que levam a que os jogadores tenham preferência por um determinado tipo de videojogos em detrimento de outros.

A identificação do jogador com uma personagem (*avatar*), no que diz respeito ao gosto, empatia, percepção de semelhança entre o jogador e o avatar, é um campo de interesse, que tem sido alvo de alguns estudos, sobretudo pela potencialidade dessa identificação, estar associada e até poder predizer comportamentos pró sociais ou antissociais do jogador (Christy & Fox, 2016).

Os MMORPG, por exemplo, são jogos que podem ser jogados por milhões de jogadores no mundo inteiro, que permitem ao jogador criar o seu próprio avatar, interagir com outros jogadores e desenvolver a sua identidade virtual (Kuss et al., 2018). De facto, uma das possibilidades de alguns videojogos é que, em cada jogo, pelo menos uma personagem pode ser controlada e personalizada pelo utilizador, bem como toda a narrativa do jogo, o que não acontece em jogos tradicionais. No jogo, o jogador pode sair da sua rotina diária e dos seus problemas do dia a dia, criando a sua própria realidade. Ewell, Guadagno, Jones e Dan (2016) verificaram que os jogadores selecionam avatares com características similares a si próprios, bem como com valores morais e éticos consonantes com os seus, tendo tendencialmente autorrepresentações virtuais congruentes com as suas próprias características de personalidade.

Os videojogos estão construídos para atrair jogadores de ambos os sexos, de diferentes idades, com diferentes motivações e interesses. Além disso, os MMORPG têm uma particularidade que seduz muitos jogadores, que é o facto de nunca terminarem, isto é, quando o jogador atinge o nível mais elevado do jogo, é-lhe dada a possibilidade de participar com grupos de jogadores (*guilds ou gaming groups*), em desafios e lutas comuns, exigindo um nível complexo de planeamento e coordenação, entre os elementos do grupo, o que pode levar várias horas até o jogo estar concluído, exigindo uma forte comunicação entre si, com a possibilidade de o fazerem através de canais de jogo próprios para o efeito, redes sociais onde os jogadores partilham o mesmo interesse pelo jogo. Deste modo, uma das fortes motivações dos jogadores para jogar é a sua componente social, pois para além de serem levados a comunicar através das redes sociais, permitem o desenvolvimento de amizades e de relacionamentos, que podem estender-se para além do virtual (Kuss et al., 2018).

Berle, Starcevic, Porter e Fenec (2015) referem que diferentes tipos e géneros de videojogos podem estar associados a diferentes problemas desencadeados pelo seu

uso. Do elevado número de jogadores que passa muito tempo a jogar videojogos, uma parte poderá desenvolver problemas em consequência dos seus padrões excessivos de jogo, como comportamentos de dependência. No entanto, Kuss, Pontes, Király e Demetrovics (2018) defendem que o uso frequente, por si só, não prediz esses problemas, mas sim as motivações dos jogadores para o jogo. Zanetta Dauriat et al. (2011, cit. em Kuss et al., 2018) defendem que a procura de realização, socialização e de fuga à sua realidade são fatores que se apresentam como maiores preditores de comportamentos desajustados de jogo, do que o tempo de utilização de videojogos. Contudo, estes fatores serão apenas preditivos em jogadores com baixos níveis de bem-estar psicossocial, uma vez que vários indivíduos saudáveis jogam para fugir a problemas do dia-a-dia, sem manifestar indícios de comportamentos patológicos (Kardefelt-Winther, 2014, cit. em Kuss et al., 2018).

Van Rooij et al. (cit. em Pontes & Griffiths, 2017), num estudo realizado em 2014, com 8478 adolescentes holandeses, encontraram evidências empíricas que demonstram que o desenvolvimento de comportamentos de adição entre jogadores de MMRPG é comum; existem níveis mais elevados de dependência de videojogos em adolescentes do sexo masculino, que consomem substâncias. Verificaram ainda, um decréscimo significativo dos níveis de bem-estar psicossocial (depressão, ansiedade, baixa autoestima e isolamento) e diminuição do rendimento escolar em ambos os sexos.

1.3. Potencialidades na Motivação, Desenvolvimento e Aprendizagem

A utilização de videojogos não tem sido isenta de controvérsia, com vários estudos a apontarem benefícios e malefícios da sua utilização.

Salonius-Pasternak (2005, cit. em Torres, Zagalo, & Branco, 2006) refere que a popularidade dos videojogos emergiu inicialmente como uma atividade de divertimento, com elevada prevalência, mas tem sido cada vez mais discutida e estudada a sua aplicabilidade ao contexto educacional. Gee (2010) refere que *“os videojogos (...) são como a literacia e os computadores, espaços onde podemos estudar e exercitar a mente humana em formas que nos permitem um maior entendimento da aprendizagem e do pensamento humano, assim como novas maneiras de envolver os aprendizes numa aprendizagem profunda e comprometida”* (p. 54). Neste sentido, Prensky (2005, cit. em Marques, Silva, & Marques, 2011) considera que os videojogos podem ser ferramentas poderosas de aprendizagem, mas também uma forma de motivar os alunos a aprender

não só porque variados videojogos comerciais são concebidos tendo por base conteúdos utilizados em contextos formais de aprendizagem, possibilitando uma aprendizagem interativa e dinâmica (Torres et al., 2006), mas também porque características intrínsecas dos videojogos aumentam a motivação do jogador (Lopes, 2012), envolvendo-o no processo que conduz a uma aprendizagem efetiva.

Em 1980, Malone (cit. em Lopes, 2012) identificou três características nos videojogos que despertam e mantêm o interesse do jogador: o desafio, a fantasia e a curiosidade. O autor defende que o facto de os jogos terem variados níveis de dificuldade, múltiplos objetivos por nível, informação oculta e ter um caráter de aleatoriedade, aumenta a motivação do jogador ao jogo.

Além disso, a motivação é também desenvolvida pelo facto de os videojogos promoverem a imaginação e a fantasia, com a criação de imagens mentais. Esta motivação pode ser extrínseca (quando o jogador é premiado com algo, por exemplo, uma vida extra, passar de nível, uma medalha) ou intrínseca (assumir e viver diferentes papéis e personagens), reforçando o jogador pelo próprio conteúdo do jogo (Lopes, 2012).

A curiosidade é outra das características apontadas por Malone (1980, cit. em Lopes, 2012) para explicar a motivação, esclarecendo que os videojogos criam um nível ótimo de complexidade da informação, não disponibilizando nem demasiada informação acerca do jogo, o que diminuiria o fator surpresa e, conseqüentemente, a motivação, nem demasiado pouca, de forma a permitir ao jogador ter expectativas acerca do que vai acontecer

Kirriemuir e McFarlene (2004, cit. em Lopes, 2012) recorrem à teoria e ao conceito de Fluxo, proposto por Csikszentmihalyi, em 2002, para explicar a motivação dos jogadores ao jogar videojogos. Na experiência de fluxo, o indivíduo está intensamente absorvido e concentrado na tarefa, a ponto de durante esse tempo, preocupações externas e pensamentos irrelevantes são esquecidos, proporcionando uma experiência tão gratificante, que leva os indivíduos a querer repeti-la, independentemente das conseqüências que daí advém. Para atingir esse estado têm de estar presentes duas características: “a sensação de que as competências se adequam aos desafios” e “um sistema de ação dirigida a um objeto e regido por normas que fornecem pistas claras sobre o nível de atuação” (Lopes, 2012, p. 35). A teoria de fluxo tem sido estudada e aplicada aos videojogos, por vários autores, que defendem que, para que um jogo conduza ao estado de fluxo, tem de combinar duas dimensões: desafios e perícia. O desafio tem de estar adequado ao nível das capacidades do

jogador e, para que a motivação se mantenha, não pode ser nem demasiado simples, nem demasiado exigente, implicando esta relação, um contínuo equilíbrio e adaptação do jogo, à medida que o jogador vai desenvolvendo as suas habilidades. Este estado de fluxo, sendo potenciador de aprendizagem e induzido pelos videojogos, ajuda a compreender como é que esta ferramenta poderá ser um dispositivo de apoio ao processo de aprendizagem (Lopes, 2012).

As teorias do desenvolvimento humano preconizam que o jogo e o brincar sempre foram atividades através das quais as crianças experimentam, criam, obtêm prazer e se desenvolvem cognitivamente e socialmente. De facto, várias investigações na área da Psicologia do Desenvolvimento demonstram que o brincar é uma atividade determinante no desenvolvimento da criança, fonte de prazer e indutora de mudanças internas, que contribuem para o processo de afirmação da sua autonomia (Torres et al., 2006). Deste modo, também para as novas gerações, “nativos digitais”, que já nasceram na era da tecnologia, os videojogos constituem-se como instrumentos lúdicos, de entretenimento, divertimento, mas também de aprendizagem e desenvolvimento (Patrão, 2016).

De facto, nos últimos anos surge um novo conceito que associa a utilização da tecnologia de entretenimento à educação, o *Edutainment* (Marques et al., 2011) e com este conceito, surgem também os *non-entertainment games*, traduzidos para português, como Jogos Sérios (Pereira, 2008).

Os primeiros jogos criados com a finalidade de associar o entretenimento à educação eram baseados nas teorias comportamentalistas, sobretudo com base em princípios do condicionamento operante, no qual o jogador recebia uma recompensa quando acertava a resposta. Posteriormente, o desenvolvimento dos videojogos na educação passou a basear-se em teoria cognitiva, que combinava vários recursos (visuais, textuais e auditivos), para permitir ao jogador resolver problemas, aceder a conhecimentos previamente adquiridos e aplicá-los a novas situações de aprendizagem. Ulicsak e Wright (2010, cit. em Lopes, 2012) referem que a par desta evolução do *edutainment*, surgem videojogos construídos com base em teorias construtivistas, nos quais os jogadores podem interagir socialmente com outros jogadores, desencadeando sentimentos e emoções e permitindo, simultaneamente, a aquisição e utilização de conhecimentos.

Uma nova geração de videojogos tem por base novas teorias educativas, como teorias construcionistas, teorias experimentais da aprendizagem, nas quais “a informação utilizada num contexto que tenta simular a realidade, pode posteriormente

ser transferida para essa mesma realidade” (Lopes, 2012, p. 78). Existem ainda os videojogos que utilizam princípios da teoria sociocultural da aprendizagem, que defende que o conhecimento é construído nas interações dos sujeitos com o meio e com outros indivíduos. Esses videojogos utilizam um contexto social e cultural próximo do jogador, não sendo somente mundos virtuais, o que permite ao jogador oscilar entre a realidade virtual e a realidade que lhe é familiar, por exemplo, experimentar papéis ou diferentes profissões (Lopes, 2012).

De facto, Calvet (2005, cit. em Oliveira & Pessoa, 2008) refere que um grande número de estudos mostra efeitos benéficos no que se refere ao desenvolvimento dos aspetos cognitivos com a utilização dos videojogos, como competências cognitivas visuais, espaciais e de memória. Prensky (2001, cit. em Marques et al., 2011) defende que os videojogos permitem desenvolver competências de aprendizagem, através do processamento da informação simultânea. Outros investigadores referem que jogar videojogos potencia o desenvolvimento cognitivo ao nível da inteligência visual, simular situações, sondar, formular hipóteses, repensar, tomar decisões e ainda desenvolver o poder de concentração, o interesse, a motivação pela aprendizagem e interiorizar diversos valores e atitudes (Marques et al., 2011).

Griffiths (2005), sugere que a utilização de videojogos melhora os tempos de reação, a coordenação visuomotora, a habilidade de visualização espacial e a autoestima.

Um estudo realizado numa escola portuguesa, com alunos entre os 10 e os 18 anos, com o objetivo de averiguar a influência da utilização de videojogos no rendimento escolar dos alunos, concluiu que apesar de não se ter verificado uma relação direta entre estas variáveis, a utilização de videojogos não é prejudicial ao rendimento escolar (Marques et al., 2011). Além disso, o facto de uma percentagem significativa de alunos utilizar estes mecanismos não pode ser ignorado no contexto escolar, uma vez que mostra que os mecanismos de aprendizagem dos jovens, que nasceram na era digital, são diferentes, impondo necessariamente mudanças nos métodos de ensino e o repensar das metodologias do processo de ensino-aprendizagem. No mesmo estudo, os autores verificaram ainda que os videojogos contribuem de forma positiva para o desenvolvimento cognitivo e emocional dos jovens, possibilitando o desenvolvimento de competências, como a autonomia, o interesse e a concentração, bem como a interiorização de valores fundamentais no dia a dia, contribuindo para o seu desenvolvimento enquanto alunos e cidadãos (Marques et al., 2011).

No entanto, apesar das evidências empíricas que comprovam as potencialidades dos videojogos em contexto educativo, a sua utilização continua a gerar discórdia na sociedade e na comunidade científica, em parte devido ao risco de abuso na sua utilização (Gee, 2010). Alguns estudos, como o de Moyles (1989, cit. em Torres et al., 2006) apontam críticas à utilização psico-educativa dos videojogos, como o facto de não permitirem o contacto e a negociação com outras pessoas durante o jogo, o que os transforma numa atividade individual e solitária. Contudo, outros estudos, como o de Holmes e Pellegrini (2005, cit. em Torres et al., 2006) defendem que, jogar videojogos facilita o contacto social e a interação verbal entre as crianças, através da troca de conhecimentos acerca dos jogos e dos respetivos equipamentos, muitas vezes jogados com colegas e envolvendo a cooperação entre os jogadores.

Alguns estudos têm-se debruçado sobre o impacto dos videojogos no desenvolvimento sócio emocional, encontrando várias potencialidades como a possibilidade de negociar regras e papéis sociais ou a possibilidade de experimentar atividades e situações, que são perigosas na realidade, mas estando o jogador protegido de sofrer as consequências negativas reais das mesmas (Griffiths, 2005).

Outros estudos debruçaram-se sobre o estímulo emocional desencadeado pelos videojogos, verificando-se que estes podem ter um importante papel não só na produção de estados emocionais, mas também na aprendizagem da autorregulação das emoções (Griffiths, 2005; Saloni-Pasternak, 2005, cit. em Torres et al., 2006). Sabe-se hoje que as emoções têm também um importante papel na aprendizagem, influenciando a perceção, a ativação da atenção seletiva e o armazenamento dos conteúdos na memória de trabalho.

Griffiths (2005) salienta ainda outras potencialidades dos videojogos, nomeadamente em aplicações terapêuticas, como “relaxamento, na assistência a crianças no estabelecimento de objetivos, receção de feedback, reforço e manutenção de comportamentos; na avaliação de características individuais, como a autoestima e o autoconceito; na manutenção da atenção por longos períodos de tempo e na avaliação da performance numa grande variedade de tarefas”. Outras aplicações dos videojogos a um contexto terapêutico é, por exemplo, na área da reabilitação cognitiva (Torres et al., 2006), na aplicação de programas de reabilitação de perturbações percetivas, de atenção, concentração, memória e dificuldades de linguagem; no desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais; na prevenção do declínio intelectual decorrente do envelhecimento e ainda intervenção nas perturbações de hiperatividade e défice de atenção.

1.4. Videojogos, Ajustamento Psicológico e Suporte Social

Há várias razões que justificam a polémica em torno dos videojogos, assentes na preocupação dos efeitos nefastos que podem trazer ao desenvolvimento de crianças e adolescentes, no que diz respeito, por exemplo, ao ajustamento psicossocial, comportamento e socialização. Por exemplo, questiona-se se o tempo dedicado a jogos podem contribuir para o isolamento social, afastando o jogador do contacto face a face com pares e, como resultado, contribuir para desenvolver problemas psicológicos como depressão, ansiedade, sintomas somáticos, entre outros (Przybylski, 2014). Por outro lado, pesquisas com enfoque nos potenciais benefícios dos videojogos indicam que eles podem reforçar o ajustamento psicológico, através das experiências gratificantes que proporcionam ao jogador, diminuindo o afeto negativo, promovendo o comportamento pró-social, aumentando a criatividade, melhoram o autoconceito e ainda possibilitam a construção de relações sociais.

Um estudo levado a cabo por Przybylski (2014), com mais de 4800 crianças entre os 10 e os 15 anos, mostrou que crianças e jovens que são jogadores ligeiros, isto é, que gastam regularmente no máximo até uma hora por dia a jogar (menos de 1/3 do tempo livre disponível) podem ter muitos benefícios no desenvolvimento psicológico, comparativamente a crianças e jovens que não jogam videojogos. Apresentam, melhores níveis de comportamento pró social, satisfação com a vida, menos problemas de comportamento, emocionais e de interação com pares. Já os jogadores moderados (que jogam entre uma a 1 a 3 horas) não apresentam nem benefícios nem prejuízo pela utilização dos jogos eletrónicos, não existindo diferenças relativamente aos não jogadores. No entanto, jogadores muito frequentes (que jogam mais de 3 horas por dia) apresentaram mais problemas de internalização e de externalização, baixos níveis de comportamento pró social e de satisfação com a vida.

Estes resultados mostram que o envolvimento do jogador com os videojogos, avaliado pelo tempo diário despendido a jogar, pode influenciar positiva ou negativamente o ajustamento psicológico de crianças e jovens. Quando jogados num período limitado e reduzido de tempo (inferior a uma hora), os videojogos podem contribuir para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social saudável, tal como os jogos tradicionais. No entanto, jogadores que passam mais de três horas diárias a jogar podem desenvolver consequências nefastas ao funcionamento saudável (Przybylski, 2014).

Estudos realizados com jogadores *online* e *offline* têm demonstrado que os jogos *online*, além de mais populares e atrativos, também apresentam uma associação mais forte com o desenvolvimento de comportamentos de dependência a videojogos (Smohai et al., 2017), sendo que essa diferença se deve ao seu uso excessivo, a conflitos interpessoais e isolamento social. Estes comportamentos estão relacionados com as características do próprio jogo, que apresenta desafios contínuos, em interação com outros, o que pode fazer com que o jogador passe mais tempo a jogar, desenvolva um maior envolvimento e ligação ao jogo, levando-o, de facto, a um afastamento do seu contexto social real. O uso frequente de MMRPG está associado, a uma maior interferência negativa em vários domínios da vida do jogador, bem como ao desenvolvimento de comportamentos problemáticos, mas os jogadores deste tipo de jogos não apresentam maiores níveis de psicopatologia quando comparados com jogadores de outro tipo de videojogos (Berle, Starcevic, Porter, & Fenec, 2015). Num estudo realizado, em 2005, por Lo et al. (cit. em Abreu, Karam, Góes & Spritzer, 2008), com estudantes universitários de Taiwan demonstrou existir uma relação negativa entre o tempo despendido a jogar videojogos e a qualidade dos relacionamentos interpessoais e uma correlação positiva com sintomas de ansiedade social. Outro estudo, também em 2005, de Ko et al. (cit. em Abreu et al., 2008), com adolescentes entre 13 e 15 anos demonstrou que jogadores mais frequentes apresentavam maiores índices de baixa autoestima e baixa satisfação com a qualidade de vida.

Por outro lado, num estudo realizado por Henriques (2017), com estudantes portugueses do ensino superior, foi estudada a existência de diferenças na satisfação com o suporte social e sentimento de pertença em grupos de jogadores e não jogadores de videojogos. A autora verificou diferenças estatisticamente significativas entre os jogadores e os não-jogadores de videojogos no que respeita à satisfação com o suporte social e às dimensões satisfação com os amigos, satisfação com o suporte social íntimo e satisfação com as atividades sociais. Neste estudo, os resultados mostraram existir maior satisfação com o suporte social, nas várias dimensões avaliadas, entre os jogadores de videojogos comparativamente ao grupo de não jogadores.

2. As novas gerações e a tecnologia: Caracterização do conceito de dependência da internet

Nas últimas décadas a tecnologia passou a fazer parte do dia a dia de grande parte da população mundial. O número de utilizadores da internet tem aumentado progressivamente, sendo usada para fins profissionais, sociais e de aprendizagem (Marques, Melo, Queirós, Pereira, & Oliveira, 2018). Dados do Instituto Nacional de Estatística (2017) indicam que, em Portugal, 77% das famílias tinham acesso à internet, sendo que 79% dos utilizadores, o fez através de aparelhos móveis, em que os telemóveis, incluindo os *smartphones*, são os mais frequentemente utilizados.

Atualmente, a internet constitui-se como uma importante ferramenta de acesso rápido à informação, proporciona um meio de comunicação acessível e é facilitadora do contacto social (Abreu et al., 2008). Contudo, apesar das vantagens e potencialidades inegáveis da tecnologia e da internet na sociedade atual, é importante refletir acerca dos riscos que o uso abusivo e inadequado acarreta para indivíduos, famílias e, consequentemente, para a sociedade.

As implicações negativas do uso abusivo das tecnologias, não se verificam apenas no plano individual. Patrão (2017) defende que o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação são suscetíveis de conduzir a mudanças na estrutura de uma família, pois além de provocarem o alargamento da rede social da família, os limites entre esta e o exterior alteram-se, fazendo com que os momentos em que a família está, de facto, sozinha sejam diminutos e alterando a forma como os seus membros comunicam e interagem entre si. Estes fatores podem interferir negativamente com as dinâmicas familiares, quando não é feita uma gestão equilibrada do seu uso, por cada um dos seus membros.

No que diz respeito aos videojogos, Pereira (2007), num estudo com alunos do 9º ano, em várias escolas portuguesas de ensino básico, verificou que 91.5% dos adolescentes afirmavam já ter alguma vez jogado videojogos, dos quais 61.6% assumiram serem jogadores regulares, que jogam pelo menos uma hora por semana.

De facto, estudos científicos dos últimos anos começaram a focar-se em aspetos ligados às preocupações que algumas pessoas desenvolvem acerca da internet, em geral e do uso de jogos *online*, em particular (APA, 2014). Começa assim a surgir o conceito de dependências ou adições sem substâncias, como a internet, o jogo (*online* e *offline*), entre outras.

Numa investigação de Patrão (2016), vinte a vinte e cinco por cento dos adolescentes portugueses apresentam comportamentos de dependência à tecnologia. Muito embora, os comportamentos disfuncionais do uso da tecnologia possam surgir em qualquer faixa etária, tem-se verificado que os adolescentes são o grupo de maior risco no desenvolvimento de dependência *online* (Machado, 2015). Este facto pode estar relacionado com a própria fase do ciclo de vida, que envolve grandes mudanças físicas, sociais, cognitivas, emocionais, criando assim uma maior vulnerabilidade às dependências em função dos fatores biológicos, psicológicos e sociais (Patrão, 2016), mas também devido à utilização frequente da internet, quer para fins académicos, sociais e de lazer.

Alguns estudos revelam que determinadas características de personalidade poderão ter influência nos comportamentos de dependência, sendo que algumas características são protetoras, enquanto outras poderão ser consideradas como fatores de risco (Água, Patrão, & Leal, 2018). Adolescentes cuja personalidade apresenta mais traços de extroversão, abertura à experiência, conscienciosidade e amabilidade apresentam menor risco de dependência da internet. Por outro lado, os jovens com mais traços de neuroticismo, que podem apresentar maior instabilidade emocional e estratégias de *coping* menos eficazes apresentam maior risco de desenvolver comportamentos de dependência (Água et al., 2018). Kayış et al. (2016, cit. em Água, 2017), referem que indivíduos com traços de personalidade mais fortes de extroversão, apresentam comportamentos mais assertivos, pelo que podem ter um interesse mais reduzido em estabelecer relações *online*, ao mesmo tempo que as relações da vida real são mais satisfatórias (McCrae & John, 1992 cit. em Água, 2017), sendo um fator protetor no desenvolvimento de dependências *online*. Do mesmo modo, os jovens mais introvertidos, com maiores dificuldades em estabelecer relações sociais cara a cara, podem encontrar na internet uma forma mais fácil de comunicar com os outros, o que se constitui como um fator de risco para o uso abusivo da internet e das suas funcionalidades (Água, 2017). Contudo, há estudos que indicam o contrário, como o de Kuss, Shorter, Van Rooij, Van de Mhenn, & Griffiths (2014, cit. em Água et al., 2018), sugerindo que pessoas com maiores níveis de extroversão podem usar mais frequentemente as redes sociais e, por isso, revelarem maiores níveis de dependência à internet e ao *smartphone*.

O conceito de dependência da internet foi utilizado pela primeira vez por Goldberg, em 1995, tendo-o definido como uma “incapacidade de o utilizador controlar o uso da internet, o que provoca sofrimento, comprometimento das atividades

quotidianas e negação do comportamento considerado problemático (Marques, Melo, Queirós, Pereira, & Oliveira, 2018, p. 651). Faz parte do conjunto das dependências comportamentais ou das também chamadas dependências sem substância, como o jogo patológico ou os videojogos, por exemplo (Hubert, 2014).

Em 1996, Young fez uma primeira proposta de critérios de diagnóstico de dependência da internet, a partir dos critérios usados para dependência de substâncias (Abreu et al., 2008). De facto, vários estudos descrevem muitas semelhanças entre as dependências *online* e as adições a substâncias, incluindo aspetos de tolerância, abstinência, repetidas tentativas fracassadas de reduzir ou abandonar o uso e o prejuízo no funcionamento normal do indivíduo (APA, 2014; Fauth-Büller & Mann, 2017). Contudo, após alguns estudos e, por se ter verificado que, apesar das semelhanças, existem também muitos sintomas de dependência de substâncias que não estão presentes na dependência da internet, Young, em 1998, propôs novos critérios de diagnóstico para esta perturbação baseados nos critérios já existentes para Jogo Patológico, nomeadamente, a preocupação excessiva com a internet, necessidade de aumentar o tempo ligado *online* para ter a mesma satisfação, exibir esforços repetidos para diminuir o tempo de uso da internet, presença de irritabilidade e/ou depressão, labilidade emocional quando o seu uso é restringido, mentir acerca do tempo passado na internet, impacto negativo nas relações sociais e/ou trabalho devido ao uso excessivo, permanecer mais tempo *online* do que o pretendido (Abreu et al., 2008).

Estes critérios têm sido alvo de análise e de críticas por parte de vários autores, nomeadamente quanto ao rigor do diagnóstico, existindo dificuldades no consenso relativamente à definição de dependência da internet. A própria terminologia conceptual também tem gerado discórdia. Shapira et al. (2003) defendem que o termo “Uso Problemático da Internet” é mais adequado do que o termo “Dependência da Internet”, uma vez que a simples utilização desta tecnologia não causa dependência, mas sim o seu uso abusivo, reforçado por respostas emocionais e mentais na sequência dessa utilização (Machado, 2015). De facto, de acordo com Hubert (2014), a internet não é uma adição por si mesma, mas sim facilitadora de comportamentos aditivos, como o jogo, por exemplo (Kuss & Griffiths, 2012, cit. em Hubert, 2014). Por isso, Shapira et al. (2003) propõem um conjunto de outros critérios de diagnóstico, que consideram mais objetivos e explicativos do comportamento do indivíduo no uso das tecnologias, enquadrando esse comportamento disfuncional *online* num quadro de perturbações do controlo de impulsos, em que o indivíduo é incapaz de controlar o seu uso, com prejuízo das atividades realizadas nas várias áreas do dia a dia (Pontes, 2013).

Mais recentemente, Griffiths (2015) defende que o uso excessivo e problemático da internet é resultado da interação de vários fatores, nomeadamente psicológicos, biológicos, sociais e a utilização que o indivíduo faz da internet. Na definição destes comportamentos, outros autores, como Beard e Wolf (2001) concentram-se nas consequências para o indivíduo, do uso abusivo da internet, nos vários contextos de vida: escolar ou profissional, social, familiar e pessoal. Van Rooij e Prause (2014, cit. em Machado, 2015) identificam como critérios de diagnóstico: a preocupação cognitiva, o uso incontrolável, a alteração de humor pela privação do uso, a regulação do humor através do uso e consequências negativas na rotina diária do indivíduo associadas ao uso.

Nos últimos anos tem-se assistido a um aprofundar do estudo do que é considerado um comportamento saudável ou disfuncional na utilização que o indivíduo faz da internet, mas nem sempre os autores têm chegado a conclusões consensuais.

2.1. O Distúrbio de Jogo e as Dependência a videojogos

As perturbações associadas ao jogo têm recebido uma atenção crescente por parte da comunidade científica ao longo das últimas décadas.

Em 1980, o distúrbio de jogo, designado de Jogo Patológico foi, pela primeira vez, considerado como um distúrbio mental. Nessa altura, os critérios de diagnóstico seguiam a linha dos utilizados para diagnosticar perturbações de dependências de substâncias, como o álcool, por exemplo (Torrado & al., 2017). Apenas no DSM-V (APA, 2014) se verifica uma alteração na conceitualização da Perturbação de Jogo (*Gambling Disorder*), que passa a ter esta designação e a incluir-se no grupo das Perturbações Relacionadas com Substâncias e Perturbações Aditivas, mas no subgrupo das Perturbações Não Relacionadas com Substâncias.

Conceptualmente, os investigadores definiram a perturbação de jogo como tendo semelhanças às perturbações de dependência a substâncias, quer a nível cognitivo, neurobiológico, genético e comportamental, assim como na expressão dos sintomas. Nos últimos anos, várias têm sido as investigações que têm procurado identificar os fatores etiológicos das perturbações de dependência sem substância, particularmente dos distúrbios de jogo. Apesar de terem sido identificados vários fatores de risco, são necessários mais estudos para aclarar a causalidade destas perturbações (Torrado et al., 2017).

Nas investigações encontradas na literatura encontra-se descrita a existência de vários fatores de risco, que colocam o indivíduo mais vulnerável para o desenvolvimento de problemas de jogo (Hubert, 2014; Patrão & Hubert, 2016; Torrado & al., 2017). São eles: fatores individuais (e.g. predisposição hereditária e genética; género masculino; idade; traços de personalidade; estratégias de *coping* desadaptativas; comorbilidades com outras perturbações, como PHDA, depressão ou ansiedade; uso de substâncias psicoativas); fatores situacionais (e.g. baixo nível socioeconómico; inconsistência disciplinar parental; adversidade precoce e conflitos familiares; dificuldades escolares; acessibilidade fácil; contacto regular e precoce com contextos de jogo; ausência de boas práticas de jogo responsável; pares com problemas aditivos (com e sem substância); pais com problemas aditivos (com e sem substância); e fatores estruturais (e.g. disponibilidade e acessibilidade do jogo; características do jogo (regras, probabilidades; tipo de prémio; frequência do jogo).

É provavelmente a interação de vários fatores de risco que conduz ao desenvolvimento de problemas de jogo (Hubert, 2014) e é importante referir que, apesar de alguns indivíduos apresentarem um ou vários fatores de risco, nem todos desenvolvem problemas de adição ao jogo, pelo que se depreende que também existem fatores protetores que, quando estão presentes, diminuem a probabilidade do indivíduo desenvolver comportamentos desajustados (Torrado et al., 2017), nomeadamente: fatores individuais (e.g. género feminino, traços de personalidade, como a elevada conscienciosidade e amabilidade; consciência e inteligência emocional; estratégias de *coping* adaptativas; bem-estar subjetivo; auto-cuidado; competências pessoais e sociais) e fatores situacionais (e.g. supervisão parental, coesão familiar, ligações sociais, boa relação com a escola).

Grande parte dos estudos de género encontram diferenças na prevalência de problemas de jogo no sexo masculino e no sexo feminino, com maior incidência desta morbilidade no primeiro grupo (APA, 2002).

Tal como atrás já havia sido referido para a dependência de internet, os estudos, em várias partes do mundo, têm encontrado correlações consistentes, que indicam serem os adolescentes e os jovens adultos, a faixa etária de maior risco de desenvolver dependência de jogo, provavelmente devido ao início precoce nesta atividade, a imaturidade, baixo desenvolvimento do controlo de impulsos e as próprias vulnerabilidades da adolescência (Hubert, 2014), tais como, a necessidade de pertença a um grupo, pressão dos pares, mudanças físicas e psicológicas.

Por sua vez, o jogo *online* foi identificado como uma adição, pela primeira vez, pelo governo Chinês, com o objetivo de traçar planos de tratamento. As elevadas taxas de prevalência descritas na literatura, sugerem maior incidência em adolescentes do sexo masculino, entre os 12 e os 20 anos, tanto em países asiáticos como no Ocidente, embora aqui em menor grau, levando a que a APA (2014) incluísse esta perturbação no DSM-V, mas considerando que é uma área que necessita de mais estudos.

No DSM-V os nove critérios propostos para o diagnóstico de Perturbação de Jogo pela Internet, derivaram, como já foi referido, dos critérios existentes para Perturbações de Adição a Substâncias e para Jogo Patológico, mas também dos estudos realizados por Tao e colaboradores, em 2010, sobre adição à internet, numa amostra clínica, na China (APA, 2014). Os critérios propostos são os seguintes: “Uso persistente e recorrente da internet para envolver-se em jogos, frequentemente com outros jogadores, levando a prejuízo clinicamente significativo ou sofrimento conforme indicado por cinco (ou mais) dos seguintes sintomas por um período de 12 meses: (1) Preocupação com jogos pela internet; (2) Sintomas de abstinência quando os jogos pela internet são retirados; (3) Tolerância - a necessidade de passar quantidades crescentes de tempo envolvido nos jogos pela internet; (4) Tentativas fracassadas de controlar a participação nos jogos pela internet; (5) Perda de interesse por passatempos e divertimentos anteriores em consequência dos, e com a exceção dos, jogos pela internet; (6) Uso excessivo continuado de jogos online apesar do conhecimento dos problemas psicossociais; (7) Enganar / Mentir a membros da família, terapeutas ou outros em relação à quantidade de tempo de jogo pela internet; (8) Uso de jogos pela internet para evitar ou aliviar um humor negativo (p. ex., sentimentos de desespero, culpa, ansiedade); (9) Colocar em risco ou perder um relacionamento, emprego ou oportunidade educacional ou de carreira significativa devido à participação em jogos pela internet” (APA, 2014, pp. 795-798).

Os critérios propostos têm sido analisados e questionados pelos investigadores, não existindo ainda consenso entre a comunidade científica (Kuss et al., 2018). Por exemplo, o critério *Abstinência* e o critério *Tolerância* têm sido postos em causa, uma vez que se referem ao comportamento do corpo, induzido por substâncias químicas, o que não acontece no distúrbio de jogo pela internet. Outra crítica apontada é o facto de a tolerância ser definida como a necessidade do jogador passar quantidades crescentes de tempo envolvido nos jogos pela internet. No entanto, alguns autores referem que este comportamento pode ser melhor explicado por outros fatores não problemáticos. Assim como, quando o jogador expressa sentimentos negativos devido à privação de

jogo, estes podem não estar relacionados com sintomas de abstinência, mas sim com o desejo de jogar sendo, por isso, necessário definir com maior precisão os sintomas de abstinência presentes no distúrbio de jogo. O critério relacionado com a preocupação do jogador com os jogos também tem sido questionado, uma vez que pensamentos sobre os jogos podem ser indicativos de compromisso do jogador com o jogo e não necessariamente configurar um comportamento problemático (Kuss et al., 2018). É neste sentido que King e Delfabbro (2014) referem que avaliar a forma como o jogador lida com esses pensamentos será mais importante do que o simples relato de preocupações com o jogo.

Para além da controvérsia gerada em torno dos critérios de diagnóstico, há também uma discussão à volta da nomenclatura escolhida para o Distúrbio de Jogos pela Internet (*Internet Gaming Disorder*) que, segundo Kuss et al. (2018), inclui o que alguns investigadores designam de *Internet use disorder*, *Internet addiction*, *gaming addiction*, como se se tratasse, em todas estas designações, dos mesmos construtos, conduzindo a alguma confusão na investigação. Outra crítica apontada à designação desta perturbação é o facto, dos critérios poderem referir-se também a jogos *offline*, embora os termos escolhidos referiram apenas os *jogos pela internet* (Kuss et al., 2018).

Não obstante a discussão controversa entre a comunidade científica, em torno dos critérios de diagnóstico e a nomenclatura, a OMS, avançou com o diagnóstico de Distúrbios de Jogos como um transtorno mental. A adição caracteriza-se por um padrão de comportamento de jogo “contínuo ou recorrente”, no qual o jogador não consegue controlar, por exemplo, o início, a frequência, a intensidade, a duração e o contexto em que joga. Os estudos referem que os distúrbios de jogos afetam apenas uma pequena percentagem da população que utiliza videojogos, mas alerta para a quantidade de tempo que os jogadores despendem nestas atividades, sobretudo quando implica a exclusão de outras atividades diárias, alterações na saúde física ou psicológica do indivíduo, com impacto no seu funcionamento pessoal, familiar, ocupacional ou social, estando essas mudanças associadas ao padrão de comportamento de jogo adotado (WHO, 2018).

Vários outros estudos mostram consequências negativas da adição a videojogos que incluem prejuízo académico, profissional, ocupacional, social, tempo com a família, sono, aumento dos níveis de stress, ansiedade social, isolamento, depressão, dificuldades em socializar, baixa autoestima e satisfação com a vida, perturbação de hiperatividade e défice de atenção, alterações comportamentais e emocionais (Pontes & Griffiths, 2017).

Apesar de persistirem críticas ao estabelecimento de critérios para um diagnóstico formal, outros investigadores defendem que o estabelecimento de critérios para um diagnóstico formal apresenta maiores vantagens do que desvantagens, uma vez que a perturbação existe e, por isso, reconhecê-la contribui para a uniformização da avaliação, a consciencialização da população acerca do problema, conduzir a novas pesquisas e promover programas de tratamento (Kuss et al., 2018).

A abordagem terapêutica para Perturbação de Jogos pela Internet é uma área de estudo recente, que necessita de mais investigação. Não obstante, as intervenções clínicas mais estudadas têm sido a entrevista motivacional, a terapia cognitivo-comportamental, as terapias multimodais e terapias farmacológicas (sobretudo quando existe comorbilidade com outras perturbações, como depressão, PHDA, por exemplo), (Patrão & Hubert, 2016). Considera-se também importante o desenvolvimento de programas de prevenção e de educação parental, que informem sobre as características dos videojogos, fatores de risco, sinais de comportamentos problemáticos, de forma a que o desenvolvimento de comportamentos problemáticos possa ser prevenido ou atempadamente tratado (King & Delfabbro, 2014).

Em Portugal compete ao Serviço de Intervenção nos Comportamentos Aditivos e nas Dependências (SICAD) promover a redução do consumo de substâncias psicoactivas, a prevenção dos comportamentos aditivos e a diminuição das dependências, com ou sem substância.

CAPÍTULO II

1. Suporte Social

1.1. Definição

O conceito de suporte social é amplo, complexo e apesar de ser muito estudado, não existe consenso quanto à sua definição (Silva, 2015). Surgiu com base em estudos epidemiológicos de Cassel, na década de 70, que analisavam o papel de processos psicossociais no desenvolvimento de algumas doenças, nomeadamente, as relacionadas com o stress (Bucuto, 2016). O autor destes estudos considerava que o ambiente social e a perceção de apoio de pessoas significativas agiam como fatores protetores em situações adversas, tendo um papel fundamental na proteção da saúde física e mental (Ornelas, 1994).

Cobb, em 1976, definiu-o como “*o conjunto de informações que levam um indivíduo a acreditar que é estimado, amado, cuidado e pertencente a uma rede com obrigações mútuas*” (cit. em Alves & Dell’Aglia, 2015, p.1), contemplando três componentes: emocional, valorativa e comunicacional, onde predominam “*trocas afetivas, cuidados mútuos e comunicação franca*” (Bucuto, 2016, p.69), que ajudam o indivíduo a enfrentar situações de crise ou de stress, ajudando-o a adaptar-se à mudança (Alves & Dell’Aglia, 2015). Assim, segundo Singer e Lord (1984, cit. em Ribeiro, 2011), o suporte social pode ser classificado em suporte emocional ou psicológico, instrumental e informacional. O primeiro diz respeito às necessidades de estima, de pertença a um grupo e de confiança, sendo percebido pela expressão de carinho, empatia, cuidados e preocupação do outro; o suporte instrumental refere-se à disponibilização de ajuda específica, como bens ou apoio efetivo, tangível e prático na resolução de problemas específicos (cuidados com a casa ou com os filhos, por exemplo). Por último, o apoio informacional refere-se a informações ou conselhos dados por outros, com o intuito de ajudar o indivíduo na resolução de problemas ou em processos de tomada de decisão (Silva, 2015). Autores como Malecki, Demaray e Elliott, (cit. em Pestana, 2015) acrescentaram ainda outra categoria, o suporte de avaliação, relativo ao fornecimento de *feedback* ao sujeito.

Nos estudos desenvolvidos, em 1974, na área da Psiquiatria Preventiva e da Saúde Mental Comunitária, Caplan defende a importância do papel do suporte social em situações de vulnerabilidade ou em fases de transição e introduz o conceito de

Sistema de Suporte, que engloba para além da família e dos amigos, outras redes de suporte mais informais, como os vizinhos, por exemplo, e redes de suporte formal, da qual fazem parte os serviços comunitários, como centros paroquiais, clubes ou associações. É assim estabelecida uma relação entre o suporte social e o apoio que é prestado pelas redes de suporte formais ou informais. As redes de apoio informais incluem indivíduos que estejam dispostos a dar apoio no que respeita às necessidades diárias do indivíduo em causa, como a família alargada, os amigos, os vizinhos, organizações sociais e/ou religiosas, como clubes desportivos e a igreja, respetivamente. As redes de suporte formal dizem respeito aos profissionais (e.g., psicólogos, médicos, assistentes sociais, educadores) e serviços sociais (e.g., programas de intervenção precoce; hospitais; instituições sociais), que disponibilizam ajuda e assistência a pessoas que dela necessitem. Este Sistema de Suporte, segundo Caplan, providencia ao indivíduo apoio na mobilização de recursos psicológicos, que lhe permitem lidar com problemas, partilha de atividades e proporcionar apoio material (financeiro, promoção de competências, orientação para resolução de problemas), (Ornelas, 1974).

Cramer, Henderson e Scott (1997) distinguem suporte social recebido e suporte social percebido. O suporte social recebido diz respeito ao apoio social efetivamente recebido por alguém, enquanto que o suporte social percebido refere-se ao apoio que o indivíduo percebe ter disponível (Nunes, 2010) e está relacionado com a avaliação que o indivíduo faz das suas relações individuais com a rede de suporte. Ornelas (1994) distingue seis formas de comportamentos associados ao suporte social recebido: o suporte emocional, o feedback, o aconselhamento ou orientação, a assistência prática, financeira ou material e a socialização. A avaliação do suporte social percebido é um indicador de como as funções de suporte estão a ser cumpridas, podendo assumir a forma de satisfação, sentimento de pertença, de respeito e envolvimento com a rede de suporte (Ornelas, 1994).

Importa clarificar que a rede de suporte social pode ser definida como “o conjunto de sistemas e pessoas significativas que compõem os elos de relacionamento recebidos e percebidos do indivíduo” (Brito & Koller, 1999, cit. em Alves & Dell’Agli, 2015, p.90). Esta rede é dinâmica, uma vez que, as pessoas ou entidades que dela fazem parte, podem sofrer mudanças ao longo das etapas de desenvolvimento do indivíduo. Contudo, tem também alguma estabilidade, uma vez que há relações que se mantêm ao longo da vida (Alves & Dell’Agli, 2015).

Uma investigação desenvolvida por Wethington e Kessler (1986) mostrou que o suporte social percebido tem uma maior influência do que o suporte social recebido, sendo que quem percebe mais suporte social é, geralmente, quem numa situação de crise, pede mais ajuda à rede de suporte. Por sua vez, Thorsteinsson e Brown (2009, cit. em Pestana, 2015) afirmaram que jovens com baixa percepção de suporte social são mais propensos a envolvimento em atividades menos saudáveis como, por exemplo, sedentarismo, consumo de álcool, horas de sono desadequadas. Por outro lado, a percepção de suporte social pode contribuir para a autorregulação do stress.

A diversidade de definições mostra que o suporte social é um conceito complexo, envolve a interação entre o indivíduo e o meio, num processo transacional (Ornelas, 1994), no qual o indivíduo influencia e é influenciado pelas interações estabelecidas com quem o rodeia (Pestana, 2015), sendo consensual na literatura que a percepção positiva de suporte social está associada a melhores níveis de bem-estar, saúde e satisfação com a vida.

1.2. Multidimensionalidade do Suporte Social

É relativamente consensual na literatura a multidimensionalidade do conceito de Suporte Social (Nunes, 2010), sendo que os diferentes apoios disponibilizados têm um impacto diferenciado em cada sujeito que o recebe (Ribeiro, 1999).

Conceptual e operacionalmente, o suporte social é constituído por diferentes componentes e dimensões específicas, dentro de cada componente. Existem numerosos modelos acerca do suporte social, que especificam as suas componentes, as relações entre elas e as suas características dimensionais.

Dunst e Trivette (1990, cit. por Nunes, 2010) referem que o suporte social faz parte dos recursos pessoais disponibilizados por indivíduos ou unidades sociais (por exemplo, a família, pares, grupos ou organizações), em resposta à necessidade de ajuda e assistência. Os autores entenderam o Suporte Social como um construto multidimensional, com cinco componentes: relacional, estrutural, constitucional, funcional e satisfação com o suporte (Melo, 2015). O suporte relacional refere-se à existência de relações sociais, incluindo relações conjugais e laborais; número de pessoas existentes na rede social de apoio e a pertença (ou não) a organizações sociais, como a Igreja, por exemplo. A existência de relações sociais e a sua amplitude proporcionam a disponibilização de apoio e ajuda. O suporte relacional é descrito em

termos da importância de determinadas pessoas, grupos e organizações para o indivíduo. O suporte estrutural refere-se aos aspetos quantitativos das ligações às redes sociais, incluindo a proximidade física aos membros da rede social de apoio; a duração e a estabilidade das relações; a frequência dos contactos com os membros das redes e a reciprocidade dessas mesmas relações. As várias dimensões do suporte estrutural são conceptualizadas como um meio de identificar características específicas das relações sociais, que se pensa serem cruciais na intervenção do suporte com o indivíduo ou família (como a frequência de contactos, a proximidade física e psicológica, a reciprocidade e a consistência, por exemplo). O suporte constitucional diz respeito às necessidades identificadas e à congruência entre essas necessidades e ao tipo de ajuda oferecida. O termo constitucional é utilizado para referir os recursos que a pessoa acredita serem básicos e essenciais para a sua saúde e bem-estar, o que dá uma visão personalizada do que é realmente importante e necessário. O suporte constitucional é visto como um dos componentes mais importantes, uma vez que o suporte social tem mais probabilidade de ser bem-sucedido e influente, quando é oferecido em resposta a uma necessidade indicada pelo próprio sujeito e quando corresponde exatamente ao que é pedido. O suporte funcional refere-se ao tipo, qualidade e quantidade de ajuda e assistência prestada a vários níveis (e.g. emocional, material, instrumental) e que é disponibilizada pelas redes sociais de apoio, isto é, avalia a forma como a ajuda é oferecida. Finalmente, a satisfação com o suporte está relacionada com o grau em que a ajuda e a assistência são vistas como prestáveis e vantajosas. As pessoas geralmente avaliam subjetivamente a natureza do apoio providenciado e, a não ser que estejam satisfeitas, a influência do suporte social diminui consideravelmente (Dunst, Trivette, & Deal, 1998).

Os cinco componentes referidos anteriormente encontram-se interrelacionados ao nível conceptual, lógico e empírico. A existência de relações sociais é vista como uma condição necessária a partir da qual se definem as necessidades, se determinam as características estruturais da rede social de apoio e o tipo de ajuda e assistência disponibilizada pelos membros da rede. O suporte constitucional e estrutural das redes podem determinar o tipo de suporte que é procurado e oferecido. Finalmente, o tipo de suporte disponibilizado, a relação entre o suporte constitucional e funcional irá determinar o grau em que cada um sente a ajuda e assistência como sendo útil e como cada um se sente satisfeito com o suporte (Dunst, Trivette, & Deal, 1998).

Para além de identificarem estes cinco componentes, Dunst e Trivette apresentaram, em 1990, onze dimensões do Suporte Social, que consideram

fundamentais ao bem-estar do sujeito: tamanho da rede social da pessoa; a existência de relações sociais, particulares (casamento, por exemplo) e gerais (pertença a clubes sociais, por exemplo); a frequência de contactos de forma presencial e não presencial; a necessidade de suporte expressa pelo sujeito; o tipo e a quantidade de suporte disponibilizado pelas pessoas que compõem as redes sociais do indivíduo; a congruência entre o suporte fornecido e a necessidade de suporte do sujeito; a disponibilidade de recorrer às redes sociais de apoio quando necessário; a dependência associada à confiança que o sujeito tem nas suas rede de suporte social; a reciprocidade que exprime o equilíbrio entre suporte social recebido e o fornecido; a proximidade que a pessoa tem com os membros da sua rede de suporte; a satisfação, que o sujeito sente perante o suporte social recebido (Pestana, 2015).

Do mesmo modo, Barrera e Ainlay (1981, cit. em Ornelas, 1994), encontraram cinco categorias de Suporte Social, que são a ajuda material (bens materiais ou dinheiro), a assistência (partilha de atividades), a orientação (conselhos, informações ou instruções), o feedback relativo aos comportamentos, pensamentos ou sentimentos e a interação social positiva.

Em 1983, Sarason et al. (cit. em Ribeiro, 2011) definiram o suporte social pela existência ou disponibilidade de pessoas em quem o sujeito pode confiar, que mostram que se preocupam, valorizam e que gostam de si. Neste sentido, alguns investigadores (e.g. Sarason e Pierce, 1990, cit. em Bucuto, 2015; Wills e Shinar, 2000, cit. em Bucuto, 2015), consideram que o suporte social tem dois elementos fundamentais, (1) a perceção de que existem pessoas a quem o indivíduo pode recorrer em caso de necessidade e (2) a satisfação que o indivíduo apresenta relativamente a esse apoio disponível. A forma como o sujeito percebe o seu mundo social é influenciada, de acordo Siqueira (2009, cit. em Nunes, 2010), pela rede social de apoio, que interfere na forma como interage com os outros, molda as estratégias e competências para estabelecer relações e define os recursos que dispõe ou a que acede para enfrentar as situações adversas com que é confrontado. A ausência desta rede social de apoio pode desencadear, no indivíduo, um sentimento de solidão e de falta de sentido da vida (Samuelsson, Thernlund, & Ringström, 1996, cit. em Nunes, 2010).

1.3. Modelos Teóricos do Suporte Social

Na literatura são descritos dois modelos explicativos acerca do suporte social: (1) Modelo do efeito direto ou principal e (2) Modelo do efeito de *buffer* ou amortecimento do impacto dos acontecimentos e dificuldades de vida (Cohen & Wills, 1985, cit. em Silva, 2012). O primeiro modelo mostra que a percepção de suporte social tem benefícios para a saúde e bem-estar do indivíduo, independentemente do nível de stress a que está sujeito. O modelo do efeito de *buffer* defende que o suporte social atua como um amortecedor nas situações de crise, protegendo o indivíduo do impacto negativo de acontecimentos geradores de stress.

Em qualquer um dos modelos é demonstrado que o suporte social traz benefícios para a saúde e bem-estar dos indivíduos (Alves & Dell’Aglia, 2015), uma vez que o suporte pode ser benéfico para todos, em qualquer circunstância, e revelar-se como um fator protetor em situações de crise ou geradoras de stress. Hohaus e Berah (1996, cit. em Ribeiro, 2011) referem que a satisfação com o suporte social está relacionado com a satisfação com a vida e Sarason et al. (1985, cit. em Ribeiro, 2011) defendem que maior satisfação com o suporte social disponível tem um importante papel na redução do mal-estar. Por outro lado, a falta de percepção de relações sociais positivas pode conduzir o indivíduo a estados psicológicos negativos e, em consequência, desenvolver problemas de saúde física, quer através de alterações fisiológicas ou através de comportamentos que aumentam o risco de doenças (Ornelas, 1994).

Thoits (1982, cit. em Ornelas, 1994) define o Suporte Social em função da satisfação das necessidades sociais do indivíduo, como afeto, sentimento de pertença, identidade e segurança, proporcionado de forma emocional ou instrumental e considera que o Suporte Social atua como um mecanismo de *coping* ou de superação nas situações de adversidade. Deste modo, o Suporte Social atua como uma atenuante de situações de crise, diminuindo o impacto negativo da exposição ao *stressor* através do apoio que a rede de suporte providencia, na modificação da situação adversa, do significado que tem para o indivíduo ou através da alteração da resposta afetiva do indivíduo ao fator desencadeador de *stress* (Silva, 2015). Da mesma forma, Sarason, Levine, Basham e Sarason, (1983, cit. em Silva, 2015), consideram que o Suporte Social promove melhores níveis de autoestima, o que contribui para desenvolver experiências emocionais positivas que, por sua vez, contribuem para reduzir efeitos negativos do *stress*.

Pierce & Sarason (1991, cit. em Pestana, 2015), consideram que as relações construídas na infância, sobretudo as relações estabelecidas com os pais, são fundamentais para o desenvolvimento da percepção de satisfação com o suporte social, e que as expectativas relativas à rede de suporte são influenciadas pelas experiências prévias de suporte. Desta forma, indivíduos com experiências de fraco suporte social, terão tendência a ter fraca percepção da sua rede social de apoio e pouca confiança na mesma. As experiências precoces com a rede de suporte social poderão também influenciar o tipo de rede de suporte que o indivíduo vai construir, nomeadamente se é uma rede facilitadora, se permite o desenvolvimento de estratégias de *coping* e de autoestima (Pestana, 2015).

Na década de 70, altura em que este construto começou a ser estudado, um dos desafios que surgiu aos investigadores centrou-se na forma de o avaliar, não existindo durante muito tempo consenso ou uniformização de procedimentos em parte devido à complexidade e diversidade de definições. Não existindo um instrumento capaz de avaliar o suporte social globalmente e, simultaneamente, as suas componentes, este era avaliado por instrumentos com qualidades psicométricas fracas, cujas técnicas avaliavam diferentes concepções de suporte social (Heitzmann & Kaplan, 1988 cit. em Ribeiro, 2011). Atualmente existem várias escalas, descritas na literatura que avaliam tanto medidas quantitativas (e.g., número de indivíduos que fazem parte da rede de suporte social) como medidas qualitativas (e.g., satisfação com a percepção de suporte social), (Ornelas, 1994).

1.4. Adolescência, Percepção de Suporte Social e dependências *online*

A adolescência é uma fase do ciclo de vida, caracterizada por grandes transformações biológicas, fisiológicas, cognitivas e sociais, que se apresentam como fundamentais à formação da identidade e da personalidade do indivíduo (Assunção, 2014).

Inicia-se com o despontar da puberdade, que se refere sobretudo a um estado de transformações físicas, mas vai muito para além das mudanças corporais, uma vez que a adolescência é um conceito mais abrangente, compreendendo também transformações psicológicas, relacionais e sociais, sexualidade, desenvolvimento de autonomia, modificações cognitivas e construção da identidade (Sprinthal & Collins, 1988).

A nível sociocognitivo, o adolescente desenvolve a metacognição e a capacidade de refletir acerca dos pontos de vista do outro. Deste modo, começa a ser capaz de questionar as características pessoais, sentimentos e pensamentos, inferir acerca das suas motivações, compreender que diferentes indivíduos têm diferentes perspetivas acerca do mesmo conjunto de circunstâncias, refletir acerca do mundo, dos acontecimentos, das pessoas e das relações. A literatura mostra que a maturação do desenvolvimento sociocognitivo ocorre por intermédio das interações sociais, sobretudo com pares e que os adolescentes que possuem capacidades sociocognitivas mais desenvolvidas apresentam uma melhor adaptação social (Sprinthal & Collins, 1988).

A adolescência possibilita ao adolescente e jovem adulto, “um contexto e uma etapa onde este pode exceder-se, testar e romper os limites, afirmar-se enquanto indivíduo, construir a sua identidade nas mais variadas dimensões e inserir-se num grupo de pares ao qual se identifica” (Pontes, 2013, pp. 21).

Durante a adolescência há uma expansão das redes de apoio e uma modificação da influência de cada uma delas na vida do adolescente (Cavadas, 2010). Os contextos que fazem parte da vida dos adolescentes, como a escola, a família, o grupo de pares vão permitir a experimentação de diferentes papéis sociais, que contribuem para a construção de uma imagem de si próprio, da sua identidade pessoal (Pestana, 2015) e da personalidade. De facto, é nesta etapa que se inicia a procura da identidade e, por isso, o adolescente procura também a sua individualidade. Além disso, o desenvolvimento de outras capacidades, como a representação de si e do outro, contribui para a mudança no modo como o adolescente percebe o seu mundo e a forma como se relaciona com ele (Cavadas, 2010). A conquista da autonomia é uma das tarefas fundamentais nesta fase do ciclo de vida, o que implica um afastamento dos pais e uma aproximação ao grupo de pares, com maior investimento nestas relações (Sprinthal & Collins, 1988).

As relações de amizade ocupam uma importante dimensão na adolescência. Ao mesmo tempo, que os adolescentes começam a questionar os valores e normas aprendidos no contexto familiar, os pares passam a influenciar atitudes e comportamentos, a transferir valores culturais e sociais que o jovem, por vezes, adota como orientadores das suas experiências e escolhas, conduzindo a uma renegociação das relações, nomeadamente com a família e com os colegas (Cordeiro, Claudino, & Arriaga, 2014). O afastamento da família não implica necessariamente conflito, rutura das relações afetivas ou desvinculação aos pais. O que acontece é que a expressão comportamental deste vínculo é modificada, mas a ligação continua a ser fundamental

para o desenvolvimento saudável do adolescente, estando a sua disponibilidade e acessibilidade relacionada com uma maior autoestima (Taborda & Lima, 2001). Além disso, os pais tendem a continuar a ser principal fonte de influência, sobretudo quando as relações familiares são positivas (Sprinthal & Collins, 1988). Já a aproximação ao grupo de pares oferece ao adolescente um sentimento de segurança, pertença e confiança, necessários à adaptação bem-sucedida à adolescência (Assunção, 2014).

As transformações físicas e psicológicas características desta etapa do ciclo de vida conduzem à emergência da sexualidade e das primeiras relações de intimidade, num contexto de namoro, o que se revela importante para a satisfação de necessidades como o companheirismo, a intimidade, o suporte, a autonomia e o estatuto social (Furman & Wehner, 1997, cit. em Ferreira, 2011).

De um modo geral, a literatura científica salienta a importância das relações interpessoais para o desenvolvimento do adolescente, que também podem ocorrer no contexto da comunidade em que vive, proporcionando ligações afetivas, expectativas elevadas e oportunidades de participação, contribuindo para o desenvolvimento de melhores níveis de competência pessoal (Assunção, 2014).

Na literatura encontram-se vários estudos acerca da influência do suporte social na adolescência, que descrevem a presença de, pelo menos, três fontes de apoio fundamentais nesta etapa do ciclo vital, que são o apoio da família, o apoio dos amigos e o apoio da escola (Alves & Dell'Aglio, 2015). As investigações de Youniss e Smollar (1989, cit. em Cavadas, 2010) mostram que o apoio das principais fontes de suporte social na adolescência pode variar ao longo do tempo, devido às mudanças que vão ocorrendo nas relações com os outros, decorrentes, nomeadamente, da aproximação ao grupo de pares, enquanto fonte de apoio emocional, o que é fundamental para o desenvolvimento do adolescente (Cavadas, 2010). Face um período de transição, potencialmente gerador de instabilidade, angústia, preocupações com as relações com pares / namoro, sentimentos de infelicidade, problemas de adaptação, pressões sociais e insatisfação com as mudanças (Tavares & Alarcão, 2005 cit. em Assunção, 2014) é fundamental acionar mecanismos de adaptação, em que o suporte social assume um papel importante, para um adequado ajustamento a esta fase do ciclo de vida (Alves & Dell'Aglio, 2015), fundamental para lidar com as dificuldades, diminuição do comportamento agressivo, desenvolvimento de competências de auto controlo e promotor de um estilo de vida saudável (Ronen, Hamama, Rosenbaum & Mishely-Yarlap, 2016).

Num estudo desenvolvido por Squassoni (2012, cit. em Alves & Dell’Aglío, 2015) com adolescentes brasileiros, verificou-se que a percepção de suporte da família foi considerada a maior fonte de suporte social e que a falta deste apoio pode ter uma influência negativa na vida do jovem. Os adolescentes percebem um menor apoio da escola e dos professores à medida que progredem nos anos escolares e que a idade aumenta. Por outro lado, neste estudo, o autor verificou também que, comparando crianças e adolescentes, à medida que a idade aumenta, as relações com os amigos tornam-se mais importantes. Este facto é entendido, por alguns autores, como um fator que pode contribuir o envolvimento em comportamentos de risco. Contudo, os adolescentes que exibem estes comportamentos são aqueles que apresentavam menor percepção de apoio da família e da escola (Wang & Eccles, 2012, cit. em Alves & Dell’Aglío, 2015). No mesmo sentido, alguns estudos têm demonstrado que a percepção de suporte da família está relacionada com menos sintomas de depressão e melhores níveis de autoestima. Estudos de Antunes (1994, cit. em Antunes & Fontaine, 2005) com adolescentes brasileiros mostraram que a percepção de apoio emocional da família é superior à dos pares. De acordo com Ribeiro (1999), a família é percebida pelos adolescentes portugueses, como a fonte de suporte social mais importante, sendo a este contexto que mais recorrem e onde procuram apoio e proteção, em situações de crise, o que representa um apoio fundamental no ajustamento psicológico do adolescente, melhor adaptação à escola e maior motivação escolar (Cavadas, 2010). Por outro lado, menores níveis de percepção de suporte parental estão associados a problemas emocionais dos adolescentes.

Helsen et al. (2000, cit. em Ronen, Hamama, Rosenbaum & Mishely-Yarlap, 2016) referem que no decorrer da adolescência, a percepção de suporte dos pais se mantém constante ou diminui e que o suporte dos amigos assume-se como um recurso central ao longo desta fase do ciclo de vida.

Considera-se importante salientar que a percepção de suporte da família não está relacionada com os diferentes tipos de família, mas parece estar mais relacionado com a qualidade das relações familiares, independentemente do parentesco de quem fornece vínculo e afeto (Alves & Dell’Aglío, 2015).

Estudos de Costa e Dell’Aglío, em 2009, com jovens brasileiros e de Bokhorst, Sumter e Westenberg, em 2010, (cit. em Alves & Dell’Aglío, 2015), com crianças e adolescentes holandeses encontraram diferenças de género na percepção de suporte social, em que as raparigas apresentam resultados mais elevados de percepção de suporte global e de suporte dos amigos comparativamente aos rapazes.

Relativamente ao uso da tecnologia nesta fase do ciclo de vida, Patrão (2016) apelida a geração que sempre conviveu com a tecnologia e com a internet, atualmente entre os 12 e os 30 anos, de *geração cordão*, jovens que se encontram ligados, em permanência, a uma rede de contactos *online*, o que pode originar um conflito com as tarefas próprias da faixa etária, como a autonomização da família de origem, a construção do próprio projeto de vida e a gestão, de forma equilibrada e saudável, da ligação à rede de contactos *online*, necessitando de “gerir os espaços e os tempos que estão ligados; gerir as partilhas do que é público, e também do que é privado, gerir com quem se fala, o quê, quando e onde?” (Patrão, 2018, pp. 405-406). A investigadora alerta para os riscos inerentes ao estar sempre *ligado*, como o não cumprimento das tarefas próprias da fase do ciclo de vida em que se encontram, a socialização e a autonomia, correndo maiores riscos de desenvolver comportamentos de dependência.

Vários estudos evidenciam a importância do estudo do impacto do uso problemático da Internet em adolescentes, (Ferraro, Caci, D’Amico & Di Blasi, 2007; Johansson & Götestam, 2004, cit. em Pontes, 2013), enquanto grupo de maior risco devido à maior vulnerabilidade e sobre-exposição à Internet a que são submetidos (Pontes, 2013).

Um estudo de Lin, Ko e Wu (2011, cit. em Pontes, 2013), com jovens do ensino superior, mostrou que a “existência de sintomas depressivos, maiores expectativas de resultados positivos decorrentes do uso da Internet, elevado tempo de uso desta, baixa autoeficácia na regulação do uso da Internet, elevada impulsividade, baixa satisfação com o desempenho académico, o sexo masculino e um padrão de vinculação insegura, estariam positivamente correlacionados com a dependência à Internet” (Pontes, 2013, pp. 23).

Existem vários estudos que procuram estudar a influência das relações familiares, sociais e percepção de suporte social nas dependências *online*. Um estudo de Peng e Zhou (2009, cit. em Pontes, 2013) mostrou que os adolescentes do sexo masculino que percecionavam a sua rede de suporte social mais pobre estavam em maior risco de desenvolverem a dependência à Internet. Tang e Zhou (2009, cit. em Pontes, 2013) identificaram como fatores que se relacionam com a dependência, a satisfação com a rede de suporte social, sentimentos de solidão, controlo interno do sujeito, média de tempo despendido online diariamente. Por sua vez Yen, Yen, Chen, Chen e Ko (2007, cit. em Pontes, 2013) analisou o impacto de aspetos familiares enquanto preditores da dependência à Internet, tendo verificado que as relações conflituosas entre adolescentes e os pais, pobre funcionamento familiar, a percepção

positiva das atitudes parentais face ao uso de substâncias do adolescente, são fatores preditores de dependência à Internet.

Num estudo de Esen e Gündogdu, em 2010 (cit. em Pontes, 2013) verificaram que quanto maior o suporte por parte dos pais e professores, menores os níveis de dependência e que a pressão exercida pelo grupo de pares relaciona-se, de forma, positiva com a dependência à Internet, em adolescentes.

Pelo exposto, verifica-se que o suporte social é uma importante dimensão na vida dos adolescentes, fundamental na promoção de um estado de saúde e bem-estar, mas também na superação de situações de adversidade e adaptação à mudança (Silva, 2012), existindo vários estudos que apontam para a existência de uma relação entre a percepção de satisfação dos adolescentes com a sua rede de suporte e os comportamentos de dependência *online* (Pontes, 2013).

Parte II: ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO I

1. Plano de Investigação

1.1. Formulação do Problema

A utilização de videojogos é, nos dias de hoje, uma das atividades favoritas entre os adolescentes, que são frequentemente utilizadores regulares desta tecnologia, o que tem despertado o interesse e o desenvolvimento de estudos científicos nesta área (Pereira, 2007). No entanto, os resultados das investigações têm sido controversos, com alguns estudos a apontarem benefícios da sua utilização, enquanto outros se centram no risco de desenvolvimento de dependência, problemas de ajustamento psicológico, comportamento e socialização (Przybylski, 2014). É neste âmbito que surge o presente estudo, que teve origem na formulação do seguinte problema: Existe uma relação entre a dependência dos videojogos e a satisfação com o suporte social, em adolescentes? De forma a procurar respostas para o problema enunciado optou-se por um estudo quantitativo, transversal e exploratório.

1.2. Definição de Objetivos

1.2.1. Objetivo Geral

O objetivo geral deste estudo empírico é caracterizar uma amostra de adolescentes no que concerne à dependência dos videojogos e da satisfação com o suporte social e explorar as possíveis relações entre estas duas variáveis.

1.2.2. Objetivos Específicos

Foram definidos os seguintes objetivos específicos:

1. Explorar o grau de dependência a videojogos numa amostra de adolescentes;
2. Investigar a satisfação com o suporte social numa amostra de adolescentes;
3. Analisar as relações entre a dependência dos videojogos, a satisfação com o suporte social e com as dimensões que o compõem: satisfação com amigos, intimidade, satisfação com a família e atividades sociais;
4. Explorar a existência de diferenças de género no que concerne à satisfação com o suporte social e à dependência dos videojogos;

5. Investigar a existência de relação entre a dependência de videojogos e a idade e entre a Satisfação com o Suporte Social e a Idade;

6. Explorar as inter-relações entre retenções no percurso escolar, a satisfação com o suporte social e a dependência de videojogos.

1.3. Definição e operacionalização de variáveis

Neste estudo definiram-se as seguintes variáveis:

- Grau de dependência a videojogos, definido como um padrão de comportamento de jogo “contínuo ou recorrente”, no qual o jogador não consegue controlar, por exemplo, o início, a frequência, a intensidade, a duração e o contexto em que joga, com impacto negativo no funcionamento pessoal, social, familiar ou escolar (OMS, 2018), avaliado pela *Portuguese Internet Gaming Disorder Scale – Short-Form* (Pontes & Griffiths, 2016).

- Perceção de Satisfação com o Suporte Social, que mede a satisfação percebida com a rede de suporte social, avaliada através da Escala de Satisfação com o Suporte Social (Ribeiro, 2011), permitindo também a avaliação das variáveis seguintes, que se constituem como dimensões do suporte social global (SA, IN, SF e AS);

- Perceção de Satisfação com Amigos (SA), que mede a satisfação com as amizades/amigos que o indivíduo tem;

- Perceção de Satisfação com a Intimidade (IN), que mede a perceção da existência de suporte social íntimo;

- Perceção de Satisfação com a Família (SF), que mede a satisfação com o suporte social familiar existente;

- Perceção de Satisfação com Atividades Sociais (AS), que mede a satisfação com as atividades sociais que o indivíduo realiza;

- Género (masculino e feminino);

- Idade;

- Retenções no percurso escolar (existência ou não de retenções).

As três variáveis acima referidas foram avaliadas através do questionário de caracterização sociodemográfica.

1.4. Instrumentos

Para a recolha de dados foram utilizados os seguintes instrumentos:

- **Questionário de Caracterização Sociodemográfica:**

Foi construído pela autora deste projeto, com um total de 16 questões. Foram usadas duas versões: Versão Básico e Versão Secundário, que apenas diferem em duas questões, relativas ao Ano de Escolaridade e Nota Obtida por disciplina. Optou-se pela realização das duas versões para facilitar o preenchimento pelos inquiridos (Anexo 1 e 2).

Este instrumento permite a caracterização da amostra em vários parâmetros (Género, Idade, Ano de Escolaridade, Agregado familiar, Tipo de família, Habilitações literárias dos progenitores, Rendimento escolar, Frequência de tempo de estudo, Atividades de tempos livres, Tempo médio passado com família e amigos por semana, Acesso e utilização de dispositivos eletrónicos e internet, Utilização de videojogos, Tipo de videojogos preferidos).

- **Portuguese Internet Gaming Disorder Scale – Short-Form (IGDS9-SF) (Pontes & Griffiths, 2016):**

O IGDS9-SF é uma escala, de nove itens, que avalia o grau de severidade de dependência a videojogos, bem como os seus efeitos, analisando quer as atividades *online* quer *offline*, ao longo de um período de doze meses. As respostas estão organizadas numa escala de *Likert*: Nunca, Raramente, Algumas Vezes, Frequentemente e Quase Sempre, pontuadas de 1 a 5, respetivamente. Os nove itens da escala refletem os critérios de diagnóstico de Distúrbio de Adição a Videojogos, propostos no DSM-V (2013). A pontuação da escala está compreendida entre 9 e 45 pontos, sendo a pontuação mais elevada indicativa de maior gravidade de distúrbio de videojogos online. Os autores estabeleceram um ponto de corte de 36, para classificar jogadores com dependência de videojogos, embora não existam estudos com validação empírica que suportem este valor, pelo que os próprios autores referem que cinco respostas “Quase Sempre” devem ser tidas em conta, para um diagnóstico mais rigoroso. A escala apresenta uma consistência interna relativamente elevada, com um coeficiente *Alpha de Cronbach* de $\alpha=.87$ (Pontes & Griffiths, 2016).

- **Escala de Satisfação com o Suporte Social (ESSS), (Ribeiro, 2011)**

Este instrumento é constituído por 15 itens, no qual se pede ao aluno que responda de acordo com o grau em que concorda com cada uma das afirmações. As respostas estão organizadas numa escala de *Likert* “concordo totalmente” (A), “concordo na maior parte” (B), “não concordo nem discordo” (C), “discordo a maior parte” (D) e “discordo totalmente” (E). As respostas aos itens 1, 2, 3, 6, 7, 8 são pontuados de 1 a 5 e as respostas aos restantes itens (4, 5, 9, 10, 11, 12, 13, 14, e 15) são pontuadas de 5 a 1, por serem itens invertidos. Desta forma a pontuação da ESSS pode variar entre 15 e 75 pontos, sendo a pontuação mais elevada correspondente à maior percepção de suporte social. Não existe ponto de corte, o que significa que a análise dos resultados é feita em função de uma elevada ou baixa percepção de satisfação com o suporte social, não se podendo inferir existir uma percepção de satisfação deficitária, independentemente dos resultados obtidos (Ribeiro, 2011).

Além do resultado global, a ESSS constituída por quatro subescalas: Satisfação com Amigos (Itens 3, 12, 13, 14 e 15), que mede a satisfação com as amizades/amigos que tem; Intimidade (Itens 1, 4, 5 e 6), que mede a percepção da existência de suporte social íntimo; Satisfação com a Família (Itens 2, 7 e 8), que mede a satisfação com o suporte social familiar existente; Atividades Sociais (Itens 2, 7 e 8), que mede a satisfação com as atividades sociais que realiza (Ribeiro, 2011).

A escala total apresenta uma boa consistência interna ($\alpha=.85$). Quanto às subescalas: a satisfação com amigos tem uma consistência interna de .83. No segundo e terceiro componentes, intimidade e satisfação com a família, respetivamente, foi encontrada uma consistência interna de .74. Por fim, na subescala atividades sociais, a consistência interna é de .64.

1.5. Procedimento

Após a definição do problema do estudo, definiram-se os procedimentos, com a construção do Questionário de caracterização sociodemográfica e seleção dos instrumentos de recolha de dados.

Posteriormente foi estabelecido um contacto com os autores dos instrumentos, nomeadamente com o Doutor Halley Pontes e com o Professor Doutor Pais Ribeiro,

com o objetivo de obter autorização para a sua utilização, tendo sido obtida uma rápida resposta afirmativa.

De seguida foram adotados os procedimentos necessários para a obtenção do consentimento informado dos alunos e dos respetivos encarregados de educação.

Posteriormente procedeu-se à recolha de dados, que ocorreu no mês de junho de 2018, em contexto de sala de aula, tendo participado no estudo 135 alunos, tendo sido assegurada a participação voluntária, a confidencialidade e o anonimato.

1.6. Análise Estatística

A construção da base de dados e a respetiva análise estatística foi feita com recurso ao IBM SPSS (*Statistic Package for the Social Sciences*), versão 25.0.

Para a caracterização da amostra foram realizadas análises estatísticas descritivas (média, desvio padrão, mínimo, máximo, frequências e percentagens).

A correlação entre as variáveis em estudo foi avaliada pelo coeficiente de correlação de *Spearman*. Foram realizados testes estatísticos não paramétricos, uma vez que não se cumpriram os pressupostos de normalidade na distribuição da amostra, recorrendo-se ao teste U de Mann-Whitney, com um nível de significância de .05.

1.7. Caracterização da Amostra

A amostra deste estudo é constituída por 135 adolescentes, que frequentam um agrupamento de escolas da região centro do país, entre o 7º e o 11º ano.

A amostra é não probabilística, por conveniência, já que se procuraram obter dados específicos de uma população previamente constituída por grupos, no caso turmas, e de fácil acesso em termos da recolha de dados.

Os sujeitos inquiridos têm entre 12 e 18 anos, com uma média de idades de 15,28 anos e desvio-padrão 1.369 (tabela 1).

Tabela 1 - Distribuição da Amostra por Idade

	N	Média	Mediana	DP	Máximo	Mínimo
Idade	135	15.28	15	1.369	12	18

Dos 135 adolescentes que constituem a amostra, 64 são do Sexo Feminino e 71 do Sexo Masculino, correspondendo a 47.4% e 52.6 %, respetivamente.

A faixa etária mais representativa é a dos 16 anos, com 31.9% dos inquiridos, logo seguida das faixas etárias dos 15 e 14 anos, englobando respetivamente 26.7% e 14.8% da amostra (tabela 2).

Tabela 2 - Caracterização da Amostra em função de variáveis sociodemográficas

Variáveis Sociodemográficas		n	%
Género	Feminino	64	47.4
	Masculino	71	52.6
Idade	12	4	3.0
	13	11	8.1
	14	20	14.8
	15	36	26.7
	16	43	31.9
	17	14	10.4
	18	7	5.2
Ano de Escolaridade	7ºAno	12	8.9
	8ºAno	16	11.9
	9ºAno	24	17.8
	10ºAno	63	46.7
	11ºAno	20	14.8
Rendimento Escolar	Insatisfatório	8	5.9
	Satisfatório	74	54.8
	Bom	46	34.1
	Muito Bom	7	5.2
Retenções	Sim	29	21.5
	Não	106	78.5
Com quem Vive	Mãe	1	0.7
	Pais	23	17.0
	Pais e Irmão(s)	68	5.4
	Mãe e Irmão(s)	10	7.4
	Pai e Irmão(s)	6	4.4
	Pais, Irmão(s) e outros	13	9.6
	Pais e Outros	5	3.7
	Mãe e Padrasto	3	2.2
	Mãe, padrasto e Irmão(s)	2	1.5
	Mãe, Irmão(s) e outros	3	2.2
	Mãe, padrasto e outros	1	0.7
Tipo de Família	Família Tradicional	109	80.7
	Família Monoparental	20	14.8
	Família Reconstituída	6	4.4
	1ºCiclo	7	5.2
Habilitações Literárias Pai	2ºCiclo	34	25.2
	3ºCiclo	29	21.5
	Secundário	22	16.3
	Ensino Superior	16	11.9
	Não respondeu	27	20.0
Habilitações Literárias Mãe	1ºCiclo	10	7.4
	2ºCiclo	20	14.8
	3ºCiclo	27	20.0
	Secundário	41	30.4
	Ensino Superior	21	15.6
	Não respondeu	16	11.9

Verifica-se que os adolescentes são alunos do 7º ao 11º ano de escolaridade, sendo 12 estudantes do 7º ano (8.9%), 16 do 8º ano (11.9%), 24 do 9º ano (17.8%), 63 do 10º ano (46.7%) e 20 do 11º ano (14.8%).

A partir do preenchimento do questionário de caracterização sociodemográfica foram extraídos dados relativos ao rendimento escolar, tendo os inquiridos indicado a nota final a cada disciplina no final do período letivo anterior. A partir desses dados foi calculada a média e definidos critérios de classificação, de forma a uniformizar a informação para o 3ºCiclo e Ensino Secundário: Insatisfatório – Abaixo do nível 3 ou inferior a 10; Satisfatório – Nível 3 ou Entre 10 e 13; Bom – Nível 4 ou entre o nível 14 e 16; Muito Bom – Nível 5 ou Acima de 17 Valores.

Como se pode verificar na tabela 2, mais de metade da amostra apresenta um rendimento escolar Satisfatório (n=74; 54.8%), enquanto que 34.1% (n=46) dos adolescentes têm um rendimento escolar Bom. Apenas 5.9% dos alunos revela ter um rendimento escolar insatisfatório (n=8) e 5.2% um rendimento escolar Muito Bom (n=7).

Dos alunos que participaram deste estudo, 78.5% referem nunca ter tido uma retenção no percurso escolar (n=106), enquanto que 21.5% apresenta, até ao momento, pelo menos uma retenção ao longo da escolaridade (n=29).

Para caracterizar o agregado familiar dos adolescentes inquiridos, procedeu-se a uma análise do grau de parentesco das pessoas com quem residem, extraindo-se daí informação relativa ao tipo de família que constitui o agregado familiar e habilitações literárias dos pais.

Verificou-se que dos 135 adolescentes que constituem a amostra, 109 residem numa estrutura familiar tradicional, a que corresponde uma percentagem de 80.7%. De facto, 50.4% (n=68) vivem com os pais e irmão(s); 17% (n=23) reside apenas com os pais; 9.6% vive com os pais, irmão(s) e outros elementos da família alargada (n=13) e 3.7% refere viver com os pais e outros elementos da família (n=5).

No que diz respeito a outras formas de família, 14.8% dos adolescentes inquiridos vive numa família monoparental (n=20), dos quais 7.4% refere viver com a mãe e irmão(s) (n=10); 4.4% vive com o pai e irmão(s) (n=6); 0.7% dos inquiridos reside apenas com a mãe (n=1); e 2.2% vive com a mãe, irmão(s) e outros elementos da família. Relativamente a famílias reconstituídas, 4.4% dos alunos vivem nesta estrutura familiar (n=6), em que 2.2% reside com a mãe e com o padrasto (n=3); 1.5% com a mãe, padrasto e irmão(s) (n=2) e 0.7% reside com a mãe, padrasto e outros elementos da família (n=1).

No que diz respeito às habilitações literárias dos pais, 51.9% dos pais dos adolescentes inquiridos apresentam habilitações de nível básico (n=70), em que 5.2% concluiu o 1º ciclo (n=7), 25.2% o 2º ciclo (n=34) e 21.5% o 3º ciclo (n=29). 16.3% dos pais dos alunos apresentam habilitações de nível secundário (n=22) e apenas 11.9% concluiu o ensino superior (n=16). De referir que 20% dos inquiridos (n=27) não respondeu a esta questão.

Quanto às habilitações literárias das mães verifica-se que 30.4% concluiu o ensino secundário (n=41) e 15.6% o ensino superior (n=21). 42.2% das mães dos alunos apresentam habilitações de nível básico, em que 7.4% tem o 1ºCiclo (n=10), 14.8% o 2ºCiclo (n=20) e 20% o 3ºCiclo (n=27). Dos 135 participantes, 11.9% não responderam a este item (n=16).

Da análise do questionário sociodemográfico obtiveram-se dados relativos à ocupação de tempos livres dos adolescentes, bem como sobre o uso que fazem dos vários dispositivos eletrónicos, de que têm à sua disposição. Estes resultados são apresentados, de seguida, na tabela 3.

Tabela 3 - Caracterização da amostra relativamente à ocupação de tempos livres e utilização de tecnologia

Variáveis Sociodemográficas		n	%
Tempos Livres	Estar com amigos	83	61.5
	Estar com a Família	59	43.7
	Praticar Desporto	67	49.6
	Ler	15	11.1
	Ouvir Música	73	54.1
	Ver Filmes	78	57.8
	Jogar Videojogos	50	37.0
	Utilizar Redes Sociais	70	51.9
	Passear	35	25.9
	Outro	11	8.1
Dispositivos Eletrónicos	Computador Desktop	55	40.7
	Computador Portátil	113	83.7
	Telemóvel	133	98.5
	Tablet	75	55.6
	Consola	68	50.4
Utilização do Computador	Fazer trabalhos	96	71.1
	Fazer pesquisas na internet	94	69.6
	Aceder a Redes Sociais	57	42.2
	Jogar Videojogos	61	45.2
	Outro	25	18.5
Utilização do Telemóvel	Comunicar por Voz	54	40.0
	Comunicar por SMS	87	64.4
	Comunicar por App	116	85.9
	Pesquisar na Internet	64	47.4
	Aceder a Redes Sociais	101	74.8
	Jogar Videojogos	44	32.6
	Outra	5	3.7
	Sim	64	47.4
Internet	Feminino	71	52.6
	Masculino	71	52.6
	Não	0	0
	Total	135	100
	Escola	2	1.5
	Casa	29	21.5
	Ambos	102	75.6
	Outro	2	1.5
Joga Videojogos	Sim	37	27.4
	Feminino	69	51.1
	Masculino	69	51.1
	Total	106	78.5
	Não	29	21.5
Jogar VJ na Internet	Sim	21	19.8
	Feminino	21	19.8
	Masculino	58	54.7
	Total	79	74.5
	Não	27	25.5
Preferência de VJ	Multiplayer	74	69.8
	Singleplayer	32	30.2

Verifica-se que os passatempos preferidos dos adolescentes da amostra são passar tempo com os amigos (61.5%; n=83), ver filmes (57.8%; n=78) e ouvir música

(54.1%; n=73), logo seguidos de utilizar redes sociais (51.9%; n=70), praticar desporto (49.6%; n=67) e estar com a família (43.7%; n=43). Por último, 37% dos adolescentes refere ter como um dos passatempos favoritos jogar videojogos (n=50), 25.9% costuma passear nos tempos livres (n=35) e apenas 11.1% prefere ler (n=15). 8.1% da amostra (n=11) refere fazer uma atividade diferente das referidas anteriormente.

Com o questionário sociodemográfico pretendeu-se também conhecer a disponibilidade de acesso a dispositivos eletrónicos entre os adolescentes e a utilização que fazem desses mesmos aparelhos.

Analisando as respostas obtidas verifica-se que 40.7% dos alunos inquiridos têm computador desktop (n=50); 83.7% tem computador portátil (n=113); 55.6% possuem tablet; 98.5% dos adolescentes referem ter telemóvel ou smartphone (n=133) e 50.4% têm consola (n=68).

Entre os utilizadores de computador, grande parte refere utilizá-lo para fazer trabalhos (71.1%, n=96) e fazer pesquisas na internet (69.6%, n=94), mas também para jogar videojogos (45.2%, n=61) e aceder a redes sociais (42.2%, n=57).

A mesma análise foi feita para a utilização que os adolescentes fazem do telemóvel / smartphone. Verifica-se que 40% utilizam preferencialmente o telemóvel para comunicar por voz (n=54), por SMS 64.4% (n=87) e 85.9% utilizam-no para comunicar através de aplicações, como *Messenger* ou *WhatsApp* (n=116). 74.8% dos adolescentes acede a redes sociais através deste dispositivo (n=101) e 47.4% fazem pesquisas na Internet através dele (n=64). Por fim 32.6% refere usar o telemóvel para Jogar Videojogos (n=44).

Outra das questões analisadas neste estudo é a utilização da internet entre os adolescentes. Verifica-se que todos os inquiridos responderam afirmativamente quando questionados se utilizam esta tecnologia, o que significa que 100% da amostra é utilizadora de internet (n=135).

Quanto ao local de utilização, mais frequente, 75.6% dos adolescentes utilizam simultaneamente em casa e na escola (n=102); 21.5% utiliza a internet apenas em casa (n=29), 1.5% refere fazê-lo apenas na escola (n=2) e 1.5% acede à internet noutro local, não especificado (n=2).

Relativamente à utilização de videojogos, verifica-se através da análise da tabela 3, que 78.5% dos adolescentes inquiridos utilizam videojogos (n=106), sendo que destes, 27.4% são do sexo feminino (n=37) e 51.1% são do sexo masculino (n=69).

Entre os 106 alunos que referem jogar videojogos, 74.5% costuma jogar na internet (n=79). Quando se analisa a diferença por géneros, verifica-se que são os

rapazes que mais utilizam a internet para jogar videojogos, em que 54.7% dos jogadores de videojogos na internet são do sexo masculino (n=58) e 19.8% são do sexo feminino (n=21). Relativamente à preferência por jogos *Singleplayer* ou *Multiplayer*, a tabela 3 mostra que entre os jogadores de Videojogos existe uma acentuada diferença nas preferências. Enquanto que 69.8% da amostra prefere jogos *Multiplayer* (n=74), apenas 30.2% prefere jogos *Singleplayer* (n=32).

Na tabela 4 apresentam-se resultados relativos ao tempo que os adolescentes despendem, por semana, com os amigos (fora das aulas), ao tempo que passam, por semana, em interações com a família e ao tempo utilizado a jogar videojogos.

Tabela 4 – Distribuição da Amostra em função do tempo de estudo, tempo passado, por semana, em interações com amigos e família e a jogar VJ.

Variáveis Sociodemográficas		N	%
Frequência de Estudo	Diariamente	25	18.5
	2 a 3 vezes/semana	24	17.8
	Fins de semana	19	14.1
	Véspera dos Testes	53	39.3
	Não estuda	14	10.4
Tempo passado, por semana, com amigos	Nenhum	5	3.7
	Entre 1 a 2 horas	28	20.7
	Entre 2 a 6 horas	39	28.9
	Entre 6 a 10 horas	27	20.0
	Mais de 10 horas	36	26.7
Tempo passado, por semana, com família	Entre 1 a 7 horas	18	13.3
	Entre 7 a 14 horas	29	21.5
	Entre 14 a 21 horas	41	30.4
	Mais de 21 horas	47	34.8
	Menos de 1 hora	36	26.7
Tempo passado, por semana, a jogar VJ	Entre 1 a 6 horas	38	28.1
	Entre 6 a 12 horas	18	13.3
	Entre 12 a 20 horas	9	6.7
	Mais de 20 horas	5	3.7
	Algumas vezes por mês	26	19.3
Frequência de Jogo	Algumas vezes por semana	36	26.7
	Aos fins de semana	21	15.6
	Todos os dias	23	17.0
	Menos de 1 hora	59	55.7
Tempo seguido a Jogar	Entre 1 a 2 horas	28	26.4
	Entre 2 a 3 horas	14	13.2
	Mais de 3 horas	5	4.7

Relativamente ao tempo de estudo, verifica-se que 39.3% dos adolescentes inquiridos estuda apenas na véspera dos testes (n=53), enquanto que 18.5% refere fazê-lo diariamente (n=25); 17.8% estuda entre duas a três vezes por semana (n=24) e apenas 10.4% da amostra refere não estudar (n=14).

A análise da tabela mostra que 24.4% dos adolescentes (n=33) passa menos de duas horas por semana, em interações com amigos; 28.9% dos participantes (n=39) passa entre duas a seis horas, por semana, com amigos, fora dos tempos letivos das aulas; 20% (n=27) está com os amigos entre seis a dez horas e 26.7% (N=36) refere passar mais de 10 horas com amigos, durante a semana.

No que diz respeito ao tempo passado, em interação, com a família, por semana, verifica-se que 34.8% dos adolescentes inquiridos (n=47) está mais 21 horas e 30.4% entre 14 e 21 horas (n=41). Dos restantes, 21.5% está com a família entre 7 a 14 horas (n=29) e 13.3% refere passar menos de 7 horas, por semana, em interação com a família (n=18).

No que concerne ao tempo despendido, por semana, a jogar videojogos verifica-se que 26.7% refere passar menos de uma hora (n=36); 28.1% joga entre uma a seis horas por semana (n=38); 13.3% indicam jogar entre seis a doze horas (n=18); 6.7% indica dedicar a esta a atividade entre 12 a 20 horas por semana (n=9) e apenas 3.7% joga videojogos mais de 20 horas por semana (n=5).

Verifica-se que 17 % dos adolescentes jogam VJ diariamente (n=23); 15.6% aos fins de semana (n=21); 26.7% algumas vezes por semana (n=36) e 19.3% apenas joga VJ algumas vezes por mês (n=26). Entre os jogadores, apenas 4.7% joga mais de 3 horas seguidas (n=5); 13.2% passa entre 2 a 3 horas seguidas a jogar (n=14); 26.4% joga 1 a 2 horas seguidas (n=28) e 55.7% joga VJ menos de uma hora seguida (n=59).

2. Apresentação dos resultados

Neste ponto serão apresentados e analisados os resultados obtidos na aplicação das escalas *Portuguese Internet Gaming Disorder Scale – Short-Form* (IGDS9-SF), Escala de Satisfação com o Suporte Social (ESSS) e das subescalas Satisfação com Amigos (SA), Intimidade (In), Satisfação com a Família (SF) e Atividades Sociais (AS), tendo como referência os objetivos do estudo. Desta forma são aqui apresentados os resultados da análise da relação existente entre a dependência dos videojogos numa amostra de adolescentes e a satisfação com o suporte social; as relações entre

dependência de videojogos e as várias dimensões do Suporte Social avaliadas: Satisfação com Amigos, Intimidade, Satisfação com a Família e Atividades Sociais. Serão também apresentadas e analisadas relações entre o género e a idade no que concerne à satisfação com o suporte social e à dependência dos videojogos, bem como entre a dependência a videojogos e o rendimento escolar, aqui analisado em função da existência de retenções no percurso escolar. Para tal foram utilizadas técnicas não paramétricas, nomeadamente o teste *U* de *Mann-Whitney* e o coeficiente de correlação *Rho de Spearman*, em virtude de não se cumprirem os pressupostos para a utilização dos testes paramétricos.

Para o estudo das variáveis grau de dependência a videojogos e perceção de satisfação com o suporte social procedeu-se ao cálculo das medidas descritivas (média, desvio-padrão, máximo, mínimo). Os resultados são apresentados na tabela 5.

Tabela 5 – Medidas de dispersão das escalas IGDS9 e ESSS

	n	Mínimo	Máximo	Média	DP
Total_IGDS9	135	9	34	13.63	5.739
Total_ESSS	135	23	75	58.39	10.789

No IGDS9 verifica-se que a média de pontuações é de 13.63 e *dp* 5.74. No total da escala respondida pelos 135 adolescentes inquiridos, o mínimo de pontuações foi de 9 e o máximo de 34. Os autores da escala definiram o ponto de corte de 36 (Pontes & Griffiths, 2016), pelo que se conclui que nenhum dos participantes pode ser classificado como jogador(a) com dependência de videojogos.

Na escala de satisfação com o suporte social verifica-se que o mínimo de pontuações obtidas é de 23 (valor superior ao mínimo possível da escala, que é 15) e o máximo 75 (valor que corresponde ao máximo possível da escala). A média das pontuações obtidas é de 58.39 e *dp* 10.79.

Antes de proceder à análise inferencial, foi avaliada a consistência interna da Escala de Satisfação com o Suporte Social e do *Portuguese Internet Gaming Disorder Scale – Short-Form*, através do *Alpha de Cronbach*.

Os resultados, na tabela 6, mostram o *Alpha de Cronbach* obtido para a Escala de Satisfação com o Suporte Social (total) e para as quatro subescalas (SA, IN, SF, AS) e pode-se afirmar que existe uma boa consistência interna, uma vez que os valores se encontram entre .70 e .90 (Pestana & Gageiro, 2003; Pereira & Patrício, 2016).

Tabela 6 - Consistência interna da escala global e das subescalas do ESSS

Escala / Subescalas	Coefficiente Alpha de Cronbach
Escala de Satisfação com o Suporte Social	.790
Satisfação com Amigos	.735
Intimidade	.757
Satisfação com a Família	.792
Atividades Sociais	.798

Da mesma forma, verifica-se, na análise da tabela 7, que o *Alpha de Cronbach* obtido para a escala *Portuguese Internet Gaming Disorder Scale – Short-Form* é superior a .70, revelando uma boa consistência interna da escala.

Tabela 7- Consistência interna da escala IGDS9

Escala	Coefficiente Alpha de Cronbach
<i>Portuguese Internet Gaming Disorder Scale</i>	.893

Verificada a consistência interna das escalas, procedeu-se à análise das correlações, de forma a determinar a existência ou não de associação entre as variáveis em estudo (Pereira & Patrício, 2016). Na tabela 8 apresentam-se os resultados do Coeficiente de *Spearman* entre o resultado global da escala *Portuguese Internet Gaming Scale – Short Form* (IGDS9) e a Escala de Satisfação com o Suporte Social (resultado global e por subescalas).

Tabela 8 - Correlação entre o grau de dependência a videojogos e o suporte social (medida global e dimensões)

Escala / Subescalas	IGDS9	
	<i>rho</i>	<i>p</i>
Escala de Satisfação com o Suporte Social	-.156	.071
Satisfação com Amigos	-.125	.148
Intimidade	-.081	.349
Satisfação com a Família	-.198*	.022
Atividades Sociais	-.057	.513

* A correlação é significativa no nível .05

Analisando a tabela 8, verifica-se a existência de uma correlação negativa entre o resultado da Escala IGDS9 e a subescala Satisfação com a Família, ao nível de significância .05 ($\rho = -.198$). Atendendo aos critérios de Cohen (1988), a correlação encontrada entre estas variáveis é fraca¹. Deste resultado pode inferir-se que quanto maior for a percepção de satisfação com o suporte social familiar existente, menor é o grau de severidade de dependência a videojogos e vice-versa.

A análise da tabela mostra também ausência de correlação significativa entre o total da escala IGDS9 e a ESSS, bem como entre o IGDS9 e as restantes subescalas de suporte social avaliadas.

Para analisar a existência de diferenças de género relativamente à percepção de satisfação com o suporte social, na sua globalidade e em cada uma das dimensões avaliadas nas subescalas recorreu-se ao teste não paramétrico *U* de *Mann-Whitney*. Este teste foi também utilizado para analisar a variação do resultado global da escala IGDS9, em função do sexo dos alunos.

Tabela 9 - Dependência a videojogos e satisfação com o suporte social em função da variável género

Escala / Subescalas	U de Mann Whitney		
	U	Z	p
<i>Portuguese Internet Gaming Disorder Scale</i>	3865.000	7.213	.000
Escala de Satisfação com o Suporte Social	2572.500	1.325	.185
Satisfação com Amigos	2354.000	.365	.715
Intimidade	2751.500	2.123	.034
Satisfação com a Família	2308.500	.167	.867
Atividades Sociais	2655.500	1.699	.089

Nota p < .05

A análise dos dados da Tabela 9 permite verificar que existem diferenças estatisticamente significativas ($p < .05$) entre a percepção de satisfação com a intimidade e a variável género ($p = .034$), para um nível de significância a 95%. Verifica-se também uma variação estatisticamente significativa entre as variáveis dependência a videojogos e sexo dos participantes ($p = .000$).

¹ Atendendo aos seguintes critérios: $r < .3$ é uma correlação fraca; entre .3 e .49 é média e $> .5$ é alta (Cohen, 1988).

A análise da tabela 10 mostra que os participantes do sexo masculino apresentam maior percepção de satisfação de suporte social íntimo (*média 15.52; dp 3.32 e mediana 16*) comparativamente às raparigas (*média 14.27; dp 3.73; mediana 14*).

Da análise destes resultados conclui-se que a percepção da existência de suporte social íntimo varia em função do género, sendo que, são os rapazes que mais estão satisfeitos com este suporte.

Tabela 10 - Estatística descritiva relativa a diferenças de género nas dependências a videojogos e satisfação com o suporte social (global e dimensões)

	Género					
	Feminino			Masculino		
	Média	dp	Mediana	Média	dp	Mediana
<i>Portuguese Internet Gaming Disorder Scale</i>	10.17	2.26	9	16.75	6.14	16
Escala de Satisfação com o Suporte Social	57.20	10.52	57	59.45	10.99	61
Satisfação com Amigos	20.69	3.91	21	20.87	4.17	21
Intimidade	14.27	3.73	14	15.52	3.32	16
Satisfação com a Família	12.55	2.79	14	12.45	3.28	14
Atividades Sociais	9.70	3.16	10	10.61	2.87	11

Da mesma forma, pela análise da tabela 9, pode inferir-se que o grau de dependência a videojogos varia, de forma significativa, em função do género, sendo que a comparação das estatísticas descritivas (tabela 10) sugere que são os adolescentes do sexo masculino aqueles que apresentam maior dependência a videojogos (Rapazes: *média 16.75; dp 6.14; mediana 16*; Raparigas: *média 10.17; dp 2.26; mediana 9*). Nas restantes variáveis analisadas não se verificaram diferenças estatisticamente significativas.

O teste *U de Mann-Whithney* foi também utilizado para analisar a existência de variação entre o grau de dependência a videojogos e o rendimento escolar (aqui avaliado pela existência de retenções no percurso escolar), bem como entre esta variável e a satisfação com o suporte social (medida global e dimensões).

Tabela 11 - Dependência a videojogos e percepção de satisfação com o suporte social em função da variável retenções

Escala / Subescalas	U de Mann Whitney		
	U	Z	p
Portuguese Internet Gaming Disorder Scale	1301.500	-1.296	.195
Escala de Satisfação com o Suporte Social	1625.000	.475	.635
Satisfação com Amigos	1579.000	.227	.820
Intimidade	1742.000	1.109	.267
Satisfação com a Família	1601.000	.356	.722
Atividades Sociais	1379.500	-.848	.396

Nota $p < .05$

Pela análise dos resultados apresentados na tabela 11, verifica-se que não existem, nesta amostra, diferenças estatisticamente significativas entre as variáveis em estudo, pelo que se conclui que não existem variações entre o grau de dependência a videojogos e a existência de retenções no percurso escolar, nem entre esta variável e a satisfação com o suporte social (global e respetivas dimensões avaliadas).

Tabela 12 - Estatística descritiva relativa à variável Retenções, dependências a videojogos e satisfação com o suporte social (global e dimensões)

	Retenções					
	Média	Sim dp	Mediana	Média	Não dp	Mediana
Portuguese Internet Gaming Disorder Scale	15.69	7.69	11	13.07	4.97	11
Escala de Satisfação com o Suporte Social	57.62	11.28	60	58.59	10.69	61
Satisfação com Amigos	20.48	4.55	21	20.86	3.89	21
Intimidade	14.28	3.54	15	15.10	3.56	16
Satisfação com a Família	12.24	3.42	13	12.57	2.95	14
Atividades Sociais	10.62	3.33	10	10.06	2.95	10

A tabela 12 mostra que apesar de não ter sido encontrada uma relação significativa entre as variáveis em análise, a média de pontuação no IGDS9 entre os alunos retidos (média 15.69; dp 7.69; mediana 11) é superior à dos alunos que não tiveram nenhuma retenção no percurso escolar (média 13.07; dp 4.97; mediana 11). Enquanto que a média na ESSS no grupo de alunos retidos (média 57.62; dp 11.28; mediana 60) é ligeiramente inferior ao do grupo que não apresenta qualquer retenção (média 58.59; dp 10.69; mediana 61). Nas dimensões de suporte social avaliadas, a média e a mediana de pontuações nas subescalas é ligeiramente superior no grupo de

alunos sem retenções, à exceção da variável atividades sociais, que apresenta uma média de resultados ligeiramente superior no grupo de alunos retidos (*média 10.62; dp 3.33; mediana 10*) comparativamente ao grupo sem retenções (*média 10.06; dp 2.95; mediana 10*).

De seguida, procedeu-se a uma análise de correlação entre a variável idade e as variáveis medidas pelas escalas IGDS9, ESSS, SA, IN, SF e AS, recorrendo-se ao Coeficiente de Correlação *rho* de Spearman (tabela 13).

Tabela 13 - Correlações entre o grau de dependência a videojogos, dimensões do suporte social e a idade dos adolescentes

Escala / Subescalas	Idade	
	<i>rho</i>	<i>p</i>
<i>Portuguese Internet Gaming Disorder Scale</i>	.021	.812
Escala de Satisfação com o Suporte Social	-.251**	.003
Satisfação com Amigos	-.218*	.011
Intimidade	-.243**	.005
Satisfação com a Família	-.274**	.001
Atividades Sociais	-.049	.574

** As correlações são significativas a $p < .01$

* As correlações são significativas a $p < .05$

Os resultados apresentados na tabela acima mostram que existem correlações negativas significativas entre a variável Idade e a Satisfação com o Suporte Social ($\rho = -.251$ $p = .003$); entre a variável Idade e a Satisfação com os Amigos ($\rho = -.218$ $p = .011$); entre a variável Idade e a Satisfação com a intimidade ($\rho = -.243$ $p = .005$); entre a variável Idade e a Satisfação com a família ($\rho = -.274$ $p = .001$). Todas as correlações encontradas são negativas. Verifica-se ainda a ausência de correlação entre a idade dos adolescentes e o grau de dependência a videojogos, assim como entre a idade e a satisfação com as atividades sociais.

Destes resultados infere-se que a satisfação com o suporte social diminui à medida que a idade aumenta, sendo esta correlação estaticamente significativa a um nível de significância de .01. Verifica-se também que à medida que a idade aumenta, os adolescentes sentem menos satisfação com o suporte proporcionado pelas amizades ($p < .05$) e com a satisfação do suporte familiar ($p < .01$).

3. Discussão

Neste ponto analisam-se os objetivos traçados para este estudo e confrontam-se com os resultados obtidos através da aplicação dos instrumentos selecionados, confrontando estas informações com as constantes na literatura que serviu de base ao enquadramento teórico.

No conjunto, os resultados que merecem destaque referem-se à relação entre o grau de dependência a videojogos e a satisfação com o suporte social, diferenças de género e idade.

Atendendo aos objetivos propostos e delineados no início deste estudo, verificou-se que, nesta amostra de adolescentes, a média das pontuações totais do *Internet Gaming Disorder Scale* é de 13.63 (*dp* 5.7), valor que se encontra muito abaixo do ponto de corte definido (36). O máximo de pontuação obtida foi 34, verificando-se que na amostra não foram encontrados sujeitos com dependência a videojogos, ainda que 78.5% da amostra sejam jogadores regulares, 17% o faça todos os dias e 4.7% jogue mais de 3 horas seguidas. De acordo com Pontes (2018), a perturbação de dependência a videojogos existe, apesar de toda a controvérsia em torno do diagnóstico, mas afeta apenas uma pequena parte dos jogadores e tem uma baixa incidência. Os resultados obtidos vão ao encontro dos estudos de Kuss et al. (2018) que mostram que o uso frequente, por si só, não prediz problemas de adição a videojogos.

No que diz respeito à satisfação com o suporte social, verifica-se que a pontuação média de satisfação com o suporte social percebido é de 58.39 (*dp* 10.79), constatando-se que, em média, existe uma elevada perceção de satisfação com o suporte social nesta amostra de adolescentes, atendendo aos critérios de Ribeiro (2011), que considera não existir um ponto de corte indicativo de suporte social deficitário, mas sim um contínuo que varia entre 15 (baixa perceção de suporte social) e 75 (elevada perceção de suporte social). De um modo global, pode dizer-se que os adolescentes deste estudo tendem a estar satisfeitos com a sua rede de suporte social.

Sabe-se que na adolescência, as relações sociais assumem uma dimensão relevante e que características inerentes a esta fase do ciclo vital, (e.g. necessidade de afirmação, pressão dos pares, necessidade de pertença a um grupo, sentimento de inadequação social) podem contribuir para uma vulnerabilidade do adolescente, colocando-o em maior risco de desenvolvimento de comportamentos prejudiciais ao seu bem-estar, como as adições (Cordeiro, Claudino, Arriaga, 2006), particularmente as adições *online*. Os estudos de Peng e Zhou (2009, cit. em Pontes, 2013) mostram que

jovens com baixa percepção de suporte social estavam em maior risco de desenvolver dependência à internet. Pode aqui pressupor-se que a elevada percepção de suporte social será protetora de comportamentos de dependência, o que é corroborado com o estudo de Tang e Zhou (2009, cit. em Pontes, 2013), onde se concluiu que entre os vários fatores que se relacionam com a dependência *online*, estão, por exemplo, a baixa satisfação com a rede de suporte social e sentimentos de solidão, ou os estudos de Lo et al. (2005, cit. em Abreu, Karam, Góes & Spritzer, 2008), que demonstraram que ao maior tempo despendido a jogar videojogos, está associada uma menor qualidade dos relacionamentos interpessoais.

Nesta amostra, a análise das correlações entre o grau de dependência a videojogos, a satisfação de suporte social global e em cada uma das dimensões avaliadas (SA, IN, SF e AS), mostrou a existência de uma associação significativa e negativa entre o grau de dependência a videojogos e a satisfação de suporte com a família, pelo que se pode inferir que cada uma destas variáveis influencia negativamente a outra. Estudos de Ribeiro (1999) com adolescentes portugueses mostram que a fonte de suporte mais significativa, nesta população, é o suporte familiar, do mesmo modo que os estudos de Squassoni, em 2012 (cit. em Alves & Dell’Aglia, 2015) mostraram que a percepção de suporte da família é considerada a maior fonte de suporte social para os jovens e que a falta deste apoio pode ter uma influência negativa na vida do jovem. Desta forma pode depreender-se que a uma maior percepção de satisfação com o suporte familiar está relacionada com um menor grau de severidade de dependência a videojogos. Neste estudo, a correlação encontrada entre estas variáveis é fraca, o que se questiona se poderá estar relacionado com o número de sujeitos da amostra, podendo equacionar-se que, numa amostra com maior número de sujeitos, a correlação poderia ser mais forte, pelo que se sugere, desde já, pela pertinência da questão, a realização de mais estudos que avaliem estas dimensões, em amostras maiores.

A percepção de satisfação com o suporte familiar pode constituir-se como um fator protetor de desenvolvimento de comportamentos de dependência a videojogos na adolescência e a ausência deste suporte poderá ser um fator de vulnerabilidade, tal como demonstrado nos estudos de Yen, Yen, Chen, Chen e Ko (2007, cit. em Pontes, 2013) onde se verificou que as relações conflituosas entre adolescentes e os pais, bem como o pobre funcionamento familiar são fatores preditores de dependência à internet. Os resultados obtidos neste estudo vão também ao encontro das conclusões de Esen e Gündogdu (2010, cit. em Pontes, 2013), que verificaram que quanto maior o suporte por parte dos pais, menores os níveis de dependência *online* e com os estudos de

Cordeiro et al. (2006), que salienta a influência, no adolescente, da satisfação de suporte da família nas dependências a substâncias.

Relativamente a diferenças de género no que concerne à satisfação com o suporte social e ao grau de dependência a videojogos, a análise estatística mostrou a existência de diferenças significativas entre o género e a dependência a videojogos, indicando que são os adolescentes do sexo masculino que apresentam maior grau de dependência, o que vem ao encontro do que é referido na literatura. De facto, grande parte dos estudos de género encontram diferenças na prevalência de problemas de jogo, com maior incidência no sexo masculino (APA, 2002; Pontes, 2013). Contudo, importa referir que são os sujeitos do sexo masculino que mais frequentemente jogam videojogos (Patrão & Hubert, 2016), o que também se verifica nesta amostra, em que dos 78.5% de adolescentes jogadores de videojogos, 51.1% são do sexo masculino. Dados da ESA indicam que, na população norte americana, existem diferenças de género e de idade no que diz respeito à utilização de videojogos. Enquanto que no sexo masculino existe maior número de jogadores abaixo dos 18 anos, logo seguida da faixa etária entre os 18 e os 35, no sexo feminino é a faixa etária acima dos 50 anos que mais joga, seguida das jovens com menos de 18 anos (Pontes, 2018), depreendendo-se que o maior grupo de jogadores de videojogos são os adolescentes do sexo masculino.

Ainda relativamente às diferenças de género foi encontrada uma correlação entre a perceção de satisfação com a intimidade e o género, concluindo-se que a perceção da existência de suporte social íntimo varia em função desta variável, tendo-se constatado que, nesta amostra, são os adolescentes do sexo masculino que mais estão satisfeitos com o suporte social íntimo. Na literatura são descritos estudos nos quais foram encontradas diferenças de género na perceção de suporte social global e de suporte dos amigos, tendo-se verificado que as raparigas apresentam maiores níveis de perceção de satisfação comparativamente aos rapazes (Costa e Dell'Aglio, 2009; Bokhorst, Sumter e Westenberg, 2010, cit. em Alves & Dell'Aglio, 2015; Alves & Dell'Aglio, 2015). Estas conclusões não vão ao encontro das obtidas neste estudo, não tendo sido encontradas diferenças significativas entre os géneros na dimensão global do suporte social, nem na dimensão satisfação com amigos. Por outro lado, a relação significativa entre o género e a perceção de suporte social íntimo, na qual se verifica, neste estudo, uma maior perceção de satisfação nos rapazes, pode estar associada a questões relacionadas com desejabilidade social, com os rapazes a poderem exacerbar a sua satisfação com a intimidade. A representação das relações sociais íntimas (de amizade ou de namoro) entre os adolescentes do sexo feminino e do sexo masculino,

bem como com a identidade social do que é ser rapaz ou rapariga pode influenciar as expectativas relativas às relações com os outros. Apesar de vários estudos demonstram que as raparigas atribuem mais importância ao estabelecimento de amizades íntimas (Demaray & Malecki, 2003, cit. em Capelinha, 2013; O'Dea & Abraham, 1999 cit. em Capelinha, 2013), em que, comparativamente aos rapazes, referem estar mais satisfeitas com as suas relações mais próximas, são também as raparigas que apresentam mais “discussão e especulação excessiva e repetida de problemas, com enfoque em sentimentos negativos”, (Freitas, Santos, Ribeiro, Pimenta & Rubin, 2018, pp. 222), relativamente às relações de amizade mais próximas. A literatura mostra que existem diferenças de género no que diz respeito à importância atribuída às relações de amizade íntimas (Freitas & al., 2018), em que os rapazes apresentam níveis mais baixos de necessidade de intimidade, pelo que se pode pressupor que os adolescentes do sexo masculino possam desenvolver auto percepções mais positivas das amizades íntimas estabelecidas, o que seria uma hipótese explicativa dos resultados obtidos neste estudo. Estudos longitudinais têm mostrado que, em adolescentes mais velhos, os rapazes expressam níveis similares ao das raparigas, no que diz respeito à satisfação com o suporte social íntimo (Way & Greene, 2006). Os resultados obtidos nesta investigação contrariam estes estudos, pelo que, tal como sugerido por Way e Greene (2006), considera-se necessária a realização de mais estudos sobre a percepção de satisfação com as relações íntimas que clarifiquem as diferenças de género existentes.

A análise da relação entre o grau de dependência a videojogos e a idade mostrou que não foi encontrada uma associação entre o grau de dependência a videojogos e a idade, depreendendo-se que, nesta amostra, as duas variáveis não estão correlacionadas. No entanto, ressalva-se que os participantes se encontram todos na mesma faixa etária, o que poderá ter influenciado este resultado. Para uma melhor análise da relação entre a idade e a dependência a videojogos, considera-se que seria interessante o desenvolvimento de estudos futuros, com participantes de diferentes fases do ciclo de vida.

Quanto à análise das relações entre a satisfação com o suporte social e a idade, bem como entre a idade e as dimensões de satisfação com os amigos, satisfação com a intimidade, satisfação com a família e atividades sociais, os resultados mostraram a existência de correlações negativas, inferindo-se que, nesta amostra, à medida que, na adolescência, a idade avança, a satisfação com o suporte social diminui, quer globalmente, quer nas dimensões família, amigos e intimidade. Na literatura encontram-se vários estudos que têm salientado a importância do suporte social na adolescência,

na adaptação bem-sucedida a esta fase de vida e a relação entre o suporte social e o bem-estar. O apoio social percebido pelo adolescente relativamente às várias fontes de suporte sofre algumas variações ao longo do tempo (Antunes, 2005). A aproximação ao grupo de pares torna-se fundamental para o desenvolvimento da autonomia e da identidade (Patrão & Hubert, 2016), no entanto, continua a ser na família que o adolescente procura apoio, sendo a principal fonte de suporte para os adolescentes portugueses (Ribeiro, 1999). Também nos estudos de Squassoni (2012, cit. em Alves & Dell’Aglia, 2015) mostraram que, apesar de à medida que a idade avança, as relações externas à família, como as relações com os amigos, ganharem maior importância na vida do adolescente, a maior fonte de suporte social percebida continua a ser a família. No entanto, apesar disso, ao longo do período da adolescência, a percepção de suporte da família ou se mantém constante ou diminui (Ronen, Hamama, Rosenbaum & Mishely-Yarlap, 2016). Neste estudo, a idade e o suporte social variam de forma inversa. A diminuição de satisfação com o suporte social global e nas suas dimensões pode estar relacionada com o desenvolvimento sociocognitivo do adolescente que, nesta etapa, desenvolve a metacognição e a capacidade de refletir acerca dos pontos de vista do outro. Deste modo, começa a ser capaz de questionar as características pessoais, inferir acerca das suas motivações, compreender que diferentes indivíduos têm diferentes perspetivas acerca do mesmo conjunto de circunstâncias, refletir acerca do mundo, dos acontecimentos, das pessoas e das relações, maior necessidade de estabelecimento de relações satisfatórias de construção de intimidade, proximidade, lealdade, confiança (Freitas et al., 2018), o que pode levar a divergências sociocognitivas, conflitos interpessoais e a uma diminuição da satisfação com a rede social de suporte percebido (amigos, família e intimidade).

Relativamente à análise da associação entre o rendimento escolar, aqui avaliado pela existência de retenções no percurso escolar, o grau de dependência a videojogos e a satisfação com o suporte social, verificou-se a ausência de correlações significativas. Torres et al., (2006) concluíram, no estudo com crianças e adolescentes, que a utilização de videojogos não é prejudicial ao rendimento escolar e que contribui de forma positiva para o desenvolvimento cognitivo e emocional dos jovens, possibilitando o desenvolvimento de competências, como a autonomia, o interesse e a concentração, apesar de não se ter verificado uma relação direta entre estas variáveis. Estudos com enfoque nos benefícios dos videojogos mostram que estes podem ter uma influência positiva na aprendizagem e que características intrínsecas dos videojogos aumentam a motivação do jogador para aprender (Torres et al., 2006; Lopes, 2012), bem como

contribuem para o desenvolvimento das capacidades cognitivas (Pontes, 2018). Por outro lado, estudos como o de Van Rooij et al. (2014, cit. em Pontes & Griffiths, 2017) mostraram existir uma diminuição do rendimento escolar, em ambos os sexos, em jogadores de MMRPG com níveis mais elevados de dependência de videojogos. Já a investigação de Marques et al (2011) não encontrou uma relação direta entre o rendimento escolar e utilizar videojogos, mas verificou que essa utilização não é prejudicial ao rendimento escolar. Da análise feita pode-se colocar a hipótese de que os videojogos podem interferir negativamente no rendimento escolar de adolescentes com maiores níveis de dependência, mas não em jogadores sem grau de dependência associado. Contudo considera-se importante a realização de mais estudos, que possam clarificar a relação entre estas duas variáveis.

Nesta investigação, a análise da relação entre o suporte social (global e nas várias dimensões) e o rendimento escolar não foi significativa, verificando-se assim a ausência de correlação entre estas duas variáveis. Pestana (2015) considera que o envolvimento dos alunos na escola e o suporte social percebido são fatores facilitadores e potenciadores do desenvolvimento e do sucesso académico, tendo concluído, no seu estudo, que o suporte social percebido aumenta o envolvimento do aluno na escola (Pestana, 2015), o que, por sua vez, pode contribuir para o sucesso escolar dos adolescentes. Deste modo coloca-se a possibilidade de o suporte social poder ter uma influência indireta sobre o rendimento escolar, mas tal associação necessita de estudos mais aprofundados, que se considera serem de grande relevância atendendo ao facto de que os videojogos são utilizados por uma percentagem significativa dos adolescentes e à importância que o rendimento escolar tem na vida de cada aluno.

4. Conclusão

As novas tecnologias, como a internet e os videojogos, têm vindo a ocupar um lugar cada vez maior na vida de crianças, adolescentes e adultos, influenciando o acesso à informação, entretenimento e a forma como os indivíduos comunicam e se relacionam, com impacto nos domínios pessoal, social e familiar (Patrão & Hubert, 2016). Toda a informação explanada ao longo deste estudo mostra a importância que os videojogos assumem na vida dos adolescentes e que a sua utilização apresenta benefícios, mas também acarreta riscos. O interesse, o gosto e o consumo de videojogos, tem crescido ao longo dos últimos anos, quer por indivíduos de várias faixas etárias, em ambos os sexos, embora especialmente em adolescentes do sexo masculino. Estes factos alertam-nos para a necessidade de se estar atento aos comportamentos adotados, aos riscos inerentes a uma utilização pouco responsável e aos mecanismos que colocam o adolescente em risco de desenvolver uma perturbação de dependência a videojogos.

Apesar dos controversos efeitos nefastos dos videojogos, a literatura mostra que jogar pode ter benefícios a nível cognitivo, social e psicológico (Pontes, 2018), como no aumento da motivação quando utilizados no processo de ensino-aprendizagem (Marques et al., 2011), diminuir o afeto negativo, promover o comportamento pró-social, melhorar o autoconceito e possibilitar a construção de relações sociais (Przybylski, 2014). Não obstante, a investigação mostra também que a utilização inadequada, como tempo de uso excessivo, ou associada a outros fatores, como algumas características de personalidade, pode colocar em risco o ajustamento psicossocial do adolescente ou de desenvolvimento de comportamentos de dependência, com prejuízo em várias áreas da vida, ao nível pessoal, académico, familiar e social. Aqui, o suporte social constitui-se como uma importante dimensão na vida dos adolescentes, contribuindo não só para a adaptação a situações de stress e de vulnerabilidade, mas também para proteger e promover a saúde física e mental. As relações familiares podem ser preditoras da dependência à *Internet*, como demonstrado nos estudos de Yen, Yen, Chen, Chen e Ko (2007, cit. em Pontes, 2013), sabendo-se que as relações conflituosas entre adolescentes e os pais, bem como o pobre funcionamento familiar podem aumentar a vulnerabilidade aos comportamentos abusivos da tecnologia. Neste estudo verificou-se a existência de uma relação negativa fraca, mas significativa entre o grau de dependência aos videojogos e a perceção de satisfação com o suporte parental, o que mostra o relevante papel que o suporte social percebido pode ter no ajustamento e

adaptação a esta fase do ciclo de vida e enquanto protetor de comportamentos de risco, nomeadamente os associados às dependências *online*.

Como limitações deste estudo considera-se o facto de ter sido usada uma amostra por conveniência, não podendo as conclusões ser extraídas para a população em geral. Apesar disso, considera-se que os resultados encontrados são pertinentes e úteis, podendo a partir deles desenhar-se programas de prevenção de comportamentos de dependência a videojogos ou outras dependências *online*, nos quais seja contemplada a promoção de competências sociais e pessoais do adolescente, a intervenção com a família, particularmente com os pais, quer através da psicoeducação, quer da promoção de competências parentais, que contribuam para o estabelecimento de relações positivas entre pais e filhos e, consequentemente, leve ao desenvolvimento de percepção de satisfação do suporte familiar.

Considera-se ainda que seria relevante a realização de novos estudos, em maior escala, que abranja uma amostra com maior número de sujeitos e que residam em diferentes zonas do país, preferencialmente com sujeitos residentes no litoral e no interior do país, que permitam caracterizar a população de adolescentes portugueses no que diz respeito às dependências online (e.g. videojogos) e à satisfação com as várias dimensões do suporte social, analisando hipotéticas diferenças socioeconómicas e geográficas, tendo em conta que o facto da amostra residir na mesma zona geográfica e frequentar o mesmo agrupamento de escolas é uma fragilidade deste estudo.

Outra limitação apontada é o facto do rendimento académico ter sido operacionalizado pelas retenções e não em termos de notas (globais e por disciplina), o que permitiria uma análise mais fina entre a dependência a videojogos, o suporte social e o rendimento académico.

Considera-se fundamental que haja um maior investimento na continuidade de investigação nesta área, uma vez que ainda é escassa, sobretudo em Portugal. Como propostas de trabalho futuro sugere-se, pelo elevado número de indivíduos que consomem videojogos regularmente, o investimento no desenvolvimento de programas de prevenção de comportamentos abusivos na utilização de videojogos, que possam, por exemplo, ser implementados em contexto escolar, sendo este um local privilegiado de acesso a adolescentes e famílias, possibilitando uma prevenção primária, que abranja um maior número de indivíduos.

Neste sentido será desejável aumentar a literacia relativamente ao uso que se faz da internet, no geral e dos videojogos em particular; que contribua simultaneamente para a promoção de saúde e para a prevenção da doença, quer dos adolescentes, quer

da família. Deste modo é importante investir na sensibilização da sociedade, no desenvolvimento de competências parentais, educadores e profissionais, que contribuam para uma intervenção consciente e informada, promover a utilização pró-social das tecnologias e o desenvolvimento de competências pessoais e sociais nos adolescentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, C., Karam, R., Góes, D. & Spritzer, D. (2008). Dependência de Internet e de jogos eletrônicos: uma revisão. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 30 (2), 156-167. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbp/v30n2/a14v30n2.pdf>
- Água, J. (2017). *Relação dos traços de personalidade com a dependência ao smartphone* (Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Psicologia Aplicada). Disponível em repositorio.ispa.pt/
- Água, J., Patrão, I., & Leal, I. (2018, jan.). Relação dos traços de personalidade com a dependência ao smartphone. In *Atas do 12º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada (pp. 429-437). Disponível em <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/6206/1/12CongNacSaude429.pdf>
- Alves, C. & Dell'Agli, D. (2015). Perceção de Apoio Social de Adolescentes de Escolas Públicas. *Revista de Psicologia da IMED*, 7 (2), 89-98. Disponível em <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5392908.pdf>
- American Psychiatric Association. (2002). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th edition). Lisboa: Climepsi editores.
- American Psychiatric Association. (2014). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th edition). Lisboa: Climepsi editores.
- Antunes, C. & Fontaine, A. M. (2005). Perceção de apoio social na adolescência: Análise fatorial confirmatória da escala Social Support Appraisals. Paidéia: *Cadernos de Psicologia e Educação*, 32, pp. 335-366.
- Assunção, A. (2014). *Resiliência e Suporte Social - Implementação de um Programa de Intervenção* (Dissertação de Mestrado, Universidade do Algarve). Disponível em <https://sapientia.ualg.pt/handle/10400.1/7919>
- Beard, K. & Wolf, E. (2001). Modification in the proposed diagnostic criteria for internet addiction. *CyberPsychology & Behavior*, 4 (3), 377-38. Disponível em <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11710263>
- Bello, R. S. (2017). História e Videogames: como os jogos eletrônicos podem ser pensados por historiadores (Artigo). In: *Café História – história feita com cliques*. Disponível em <https://www.cafehistoria.com.br/historia-e-videogames/>
- Berle, D., Starcevic, V., Porter, G. & Fenec, P. (2015). Are some video games associated with more life interference and psychopathology than others? Comparing massively multiplayer online role-playing games with other forms of video game.

- Australian Journal of Psychology*, 67, 105–114. Disponível em <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/ajpy.12066>
- Bucuto, M. (2016). *Expectativas académicas e suporte social: Impacto no sucesso escolar em estudantes universitários do 1º ano em Moçambique* (Tese de Doutoramento, Universidade do Minho). Disponível em repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/43220
- Capelinha, J. (2013). A qualidade das relações de amizade na adolescência e suas implicações ao nível do autoconceito e da auto-estima (Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Psicologia Aplicada). Disponível em repositorio.ispa.pt/
- Cavadas, S. (2010). *Suporte Social e Comportamento Antissocial* (Tese de Mestrado, Universidade de Coimbra). Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/18235/1/Tese.pdf>
- Claudino, J., Cordeiro, R. & Arriaga, M. (2006). Depressão e suporte social em adolescentes e jovens adultos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39 (6), 1-9. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/28118648>
- Cordeiro, R., Claudino, J., & Arriaga, M. (2006). Comportamentos aditivos e suporte social em adolescentes pré-universitários. *Revista Toxicodependências*, 12 (1), pp.39-48. Disponível em http://www.sicad.pt/BK/RevistaToxicodependencias/Lists/SICAD_Artigos/Attachments/59/2006_01_TXT5.pdf
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2ªed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Cramer, D., Henderson, S., & Scott, R. (1997). Mental health and desired social support: a four-wave panel study. *Journal of Social and Personal Relationships*, 14 (6), 761-775. Disponível em <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0265407597146003>
- Dunst, J., Trivette, C. & Deal, A. (1998). *Enabling and Empowering Families*. Cambridge: Brookline Books.
- Entertainment Software Association (2015). *Essential facts about the computer and video game industry*. Disponível em <http://www.theesa.com/>
- Ewell, P., Guadagno, R., Jones, M. & Dan, R. (2016). Good Person or Bad Character? Personality Predictors of Morality and Ethics in Avatar Selection for Video Game Play. *Cyberpsychology, Behavior and Networking, Volume 19, Number 7*. Disponível em <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/27428031>

- Fauth-Büller, M. & Mann, K. (2017). Neurobiological correlates of internet gaming disorder: Similarities to pathological gambling. *Addictive Behaviors, Volume 64*, 349-356. Disponível em <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/26621112>
- Ferreira, M. J. (2011). *A violência no namoro: Estudo exploratório de caracterização das reações dos adolescentes face à violência* (Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho). Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/18651>
- Ferreira, S. (2017). *O papel do suporte social na saúde mental de crianças e jovens em acolhimento residencial* (Tese de Mestrado, Universidade de Lisboa). Disponível em <https://www.iscte-iul.pt/tese/7016>
- Freitas, M., Santos, A., Ribeiro, O., Pimenta, M. & Rubin, K. (2018). Qualidade da amizade na adolescência e ajustamento social no grupo de pares. *Análise Psicológica (2018), 2 (XXXVI)*: 219-234.
- Gee, J. (2010). *Bons Videojogos + Boa Aprendizagem*. Coletânea de Ensaio sobre os Videojogos, a Aprendizagem e a Literacia. Mangualde: Pedago.
- Griffiths, M. D. (2003). Internet Gambling: Issues, Concerns, and Recommendations. *CyberPsychology & Behavior, 6 (6)*, 557-568. Disponível em <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/14756922>
- Griffiths, M. (2005). The Therapeutic Value of Video Games, In Raessens, J. & Goldstein, J. (Eds), *Handbook of computer games studies*, pp. 161-171. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/284309342_The_therapeutic_value_of_video_games
- Griffiths, M.D. (2015). Classification and treatment of behavioural addictions. *Nursing in Practice, 82*, pp.44-46. Disponível em <https://www.nursinginpractice.com/article/classification-and-treatment-behavioural-addictions>
- Gros, B. (2003). The impact of digital games in education. *First Monday, 8, (7)*, 1-21. Disponível em https://www.mackenty.org/.../impact_of_games_in_education.pdf
- Henriques, B. (2017) Os videojogos promovem o desenvolvimento de competências sociais? *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, Vol. 3, nº1, 203-211. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349853365021>
- Hubert, P. (2014). *Jogadores patológicos online e offline: Caracterização e comparação* (Tese de Doutoramento, Universidade Autónoma de Lisboa). Disponível em repositorio.ual.pt/handle/11144/720

- Instituto Nacional de Estatística (2017). Sociedade da informação e do conhecimento: Inquérito à utilização de tecnologias da informação e da comunicação pelas famílias. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística. Disponível em <https://www.ine.pt>
- King, D. & Delfabbro, P. (2014). The cognitive psychology of Internet gaming disorder. *Clinical Psychology Review*, 34, 298–308. Disponível em <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/24786896>
- Kuss, D., Pontes, H., Király, O., & Demetrovics, Z. (2018). A Psychological Overview of Gaming Disorder. In Attrill-Smith, A., Fullwood, C., Keep, M., & kuss, D. (eds.), *The Oxford Handbook of Cyberpsychology*., pp. 1-23. Disponível em <http://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780198812746.001.0001/oxfordhb-9780198812746-e-25>
- Lopes, P. (2012). *Videojogos e Desenvolvimento de Competências: Estudo sobre a Perspetiva dos Estudantes Universitários* (Tese de Mestrado, Universidade Aberta). Disponível em https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2335/1/TMCEM_PauloLopes.pdf
- Machado, M. (2015). *Jovens e a Internet: uma relação com a perturbação do sono e o bem-estar psicológico* (Tese de Mestrado, Instituto Português de Psicologia Aplicada). Disponível em repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/5253/1/19709.pdf
- Magalhães, H. (2009). *A criança e os videojogos: Estudo de caso com alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico* (Tese de Mestrado, Universidade do Minho). Disponível em repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/9543
- Marques, A., Silva, B. D., & Marques, N. (2011). A Influência dos Videojogos no Rendimento Escolar dos Alunos: Uma Experiência no 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico. *Educação, Formação & Tecnologias*, 4(1), 17-27. Disponível em <http://eft.educom.pt>
- Marques, M., Melo, A., Queirós, A., Pereira, A. & Oliveira, C. (2018, jan.). Dependência da internet, psicopatologia e qualidade de vida: Estudantes de ensino superior. Atas do 12º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde (pp. 651-661). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Disponível em repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/6236/1/12CongNacSaude_651.pdf
- Nunes, M. (2010). *Autoconceito e Suporte Social em Adolescentes em Acolhimento Institucional* (Tese de Mestrado, Universidade de Lisboa). Disponível em repositorio.ul.pt/handle/10451/2791

- Oliveira, R. & Pessoa, T. (2008). Benefícios Cognitivos dos Videojogos: A Perceção dos Jovens Adultos, In Nelson Zagalo & Rui Prada (eds.). Atas da Conferência ZON | Digital Games 2008, pp. 48-53. Disponível em <http://www.lasics.uminho.pt/>
- Ornelas, J. H. (1994). Suporte social: Origens, conceitos e áreas de investigação. *Análise psicológica*, 12, 333-339. Disponível em repositorio.ispa.pt/
- Patrão, I. (2016). *Geração Cordão. A Geração que não desliga*. Lisboa: Pactor.
- Patrão, I. (2018, jan.). Geração Cordão: protocolo de avaliação na consulta de dependências online. Atas do 12º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde (pp. 405-410). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Disponível em <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/6202/1/12CongNacSaude405.pdf>
- Patrão, I. & Hubert, P. (2016). O comportamento e as preferências *online* dos jovens portugueses: o jogo *online* e as redes sociais. In I. Patrão & D. Sampaio (coords). (2016). *Dependências Online. O poder das Tecnologias*, pp. 97-116. Lisboa: Pactor.
- Pereira, A. & Patrício, T. (1999). *SPSS Guia Prático de Utilização* (8ªed). Lisboa: Edições Sílabo.
- Pereira, L. (2008). O papel dos videojogos no desenvolvimento de competências digitais. *Comunicação e Sociedade*, vol. 13, pp. 135-144. Disponível em revistacomsoc.pt/index.php/comsoc/article/view/1149
- Pereira, S., Pereira, L., & Pinto, M. (2010). *Videojogos – Salta para outro nível*. Disponível em www.lasics.uminho.pt/edumedia/?page_id=64
- Pestana, C. (2015). *Perceções de Suporte Social e Envolvimento na Escola: Um estudo com adolescentes de 3º ciclo* (Dissertação de Mestrado, Universidade de Évora). Disponível em <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/16223>
- Pestana, M.H. & Gageiro, J. N. (2003). *Análise de Dados para Ciências Sociais* (3ªed). Lisboa: Edições Sílabo.
- Pinto, A.C. (2012). *Qual o efeito dos Jogos Eletrónicos e dos Videojogos na Perturbação da Hiperatividade com Défice de Atenção: Perceção dos Docentes do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico* (Tese de Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus). Disponível em <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/2495>
- Pontes, H. M. (2013). *A dependência à internet: fundamentação empírica, teórica e clínica – Da Psicologia e Psicometria à Ciber-psicologia* (Tese de mestrado, Instituto Superior de Psicologia Aplicada). Disponível em repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/2548

- Pontes, H. M. (2018). Making the Case for Video Game Addiction: Does It Exist or Not? In C. J. Ferguson (Ed.), *Video Game Influences on Aggression, Cognition, and Attention* (pp. 41-57). Cham: Springer International Publishing. doi: 10.1007/978-3-319-95495-0_4
- Pontes, H. M., Kuss, D. J., & Griffiths, M. D. (2017). Psychometric assessment of Internet Gaming Disorder in neuroimaging studies: A systematic review. In C. Montag & M. Reuter (Eds.), *Internet addiction: Neuroscientific approaches and therapeutical implications including smartphone addiction*, pp. 181-208. Disponível em https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-46276-9_11
- Pontes, H. M. (2017). Investigating the differential effects of social networking site addiction and Internet gaming disorder on psychological health. *Journal of Behavioral Addictions*, 6(4), 601-610. Disponível em <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/29130329>
- Pontes, H. M., & Griffiths, M. D. (2016). Portuguese validation of the Internet Gaming Disorder Scale–Short-Form. *CyberPsychology, Behavior & Social Networking*, 19(4), pp. 288-293. doi:10.1089/cyber.2015.0605
- Pontes, H. M. & Griffiths, M. D. (2017). New Concepts, Old Known Issues: The DSM-5 and Internet Gaming Disorder and its Assessment. Information, In Resources Management Association (Ed), *Gaming and Technology Addiction: Breakthrough in Research and Practice*, 40, pp. 883-897. Disponível em http://irep.ntu.ac.uk/id/eprint/12423/1/219963_PubSub2201_Pontes.pdf
- Przybylski, A. (2014). Electronic Gaming and Psychosocial Adjustment. *Pediatrics*, 134(3), pp. 1-7. Disponível em www.pediatrics.org/cgi/doi/10.1542/peds.2013-4021
- Ribeiro, J. L. P. (1999). Escala de Satisfação com o Suporte Social (ESSS). *Análise Psicológica*, 3 (XVII), 547-558. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v17n3/v17n3a10.pdf>
- Ribeiro, J. L. P. (2011). *Escala de Satisfação com o Suporte Social* (1ªed.). Lisboa: Placebo editora. Disponível em https://www.sp-ps.pt/uploads/publicacoes/118_c.pdf
- Ronen, T., Hamama, L., Rosenbaum, M. & Mishely-Yarlap, A. (2016). Subjective Well-Being in Adolescence: The Role of Self-Control, Social Support, Age, Gender, and Familial Crisis. *J Happiness Stud*, 17, pp. 81–104. Disponível em DOI 10.1007/s10902-014-9585-5
- Shapira, N. A., Lessig, M. C., Goldsmith, T. D., Szabo, S. T., Lazoritz, M., Gold, M. S., & Stein, D. J. (2003). Problematic internet use: proposed classification and

- diagnostic criteria. *Depress and Anxiety*, 17 (4), pp. 207-216. Disponível em <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12820176>
- Silva, M. (2015). *O Suporte Social Percebido e a Satisfação com os Papeis de vida numa amostra de adultos trabalhadores* (Tese de Mestrado em Psicologia, Universidade de Lisboa). Disponível em repositorio.ul.pt/handle/10451/22255
- Simões, M. C. & Lima, L. N. (2001). Adolescência: Concepções parentais e promoção de autonomia. *Psychologica*, 27, 245-274.
- Smohai, M., Griffiths, M., Urbán, R. & Demetrovics, Z. (2017). Online and offline video game use in adolescents: measurement invariance and problem severity. *The American Journal of Drug and Alcohol Abuse*, 43 (1), pp. 111–116. Disponível em <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/27808562>
- Sprinthall, N. & Collins, A. (1988). *Psicologia do Adolescente: Uma abordagem desenvolvimentista* (5ªed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Torrado, M., Duran, D. & Vilar, G. (coords.). (2017). *Linhas de Orientação Técnica para a Intervenção em Comportamentos Aditivos e Dependências sem Substância: A Perturbação de Jogo*. Lisboa: SICAD.
- Torres, A., Zagalo, N. & Branco, V. (2006, junho), *Videojogos: Uma estratégia psicopedagógica?* Atas do Simpósio Internacional Ativação do Desenvolvimento Psicológico. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em http://www.academia.edu/709310/Videojogos_Uma_estrat%C3%A9gia_psicopedag%C3%B3gica
- Way, N. & Greene, M. (2006). Trajectories of Perceived Friendship Quality During Adolescence: The Patterns and Contextual Predictors. *Journal of research on adolescence*, 16(2), 293–320.
- Wethington, E., & Kessler, R. C. (1986). Perceived support, received support, and adjustment to stressful life events. *Journal of Health and Social Behavior*, 27, 78-89. Disponível em psycnet.apa.org/record/1987-15651-001
- WHO (2018). Portal da World Health Organization. Obtido de <http://www.who.int/>

ANEXOS

Anexo 1 – Questionário de Caracterização Sociodemográfica – Versão Básico

QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA – VERSÃO BÁSICO

O preenchimento deste questionário é individual, anónimo e confidencial.

Lê atentamente cada uma das seguintes afirmações e responde colocando um X no espaço que melhor se adequa à tua resposta.

1. Sexo

☐ Feminino

☐ Masculino

2. Idade? _____

3. Quantas pessoas constituem o teu agregado familiar?

☐ 2

☐ 5

☐ 3

☐ 6

☐ 4

☐ Outro. Quantas?

4. Caracterização do Agregado Familiar. Com quem vives?

Parentesco	Profissão	Habilitações Literárias

5. Qual o Ano de Escolaridade que frequentas?

☐ 7º Ano

☐ 8º Ano

☐ 9º Ano

6. Tens alguma retenção no teu percurso escolar?

☐ Sim

☐ Não

6.1. Em caso afirmativo, em que ano(s) de escolaridade?

Ano da 1ª Retenção _____

Ano da 2ª Retenção _____

Ano da 3ª Retenção _____

7. No último período letivo, que avaliação obtiveste em cada uma das seguintes disciplinas?

Disciplina	Classificação Obtida	Disciplina	Classificação Obtida
Português		Físico-química	
Matemática		Educação Visual	
LE 1 _____ (Indica qual)		Educação Física	
LE 2 _____ (Indica qual)		Formação Cívica	
Ciências da Natureza		TIC	
Geografia		OE	
História		EMRC	
Outra _____ (Indica qual)		Outra _____ (Indica qual)	

8. Qual a frequência com que costumas estudar?

- ☐ Diariamente
☐ 2 a 3 vezes por semana
☐ Aos fins de semana
☐ Na véspera dos testes
☐ Nunca estudo

9. Nos teus tempos-livres, o que costumas fazer? (Assinala no máximo 3 opções)

- ☐ Estar com amigos
☐ Estar com a família
☐ Praticar desporto. Qual?

☐ Ler
☐ Ouvir música
- ☐ Ver Filmes / Séries
☐ Jogar videojogos
☐ Utilizar Redes Sociais
☐ Passear
☐ Outro(s). Quais?

10. Em média, quanto tempo, por semana, passas em interações com os teus amigos? (Contabiliza apenas o tempo que estás fisicamente com eles, fora das aulas).

- ☐ Nenhum
☐ Entre 1 a 2 horas
☐ Entre 2 e 6 horas
- ☐ Entre 6 e 10 horas
☐ Mais de 10 horas

11. Em média, quanto tempo, por semana, passas em interações com a tua família?

- ☐ Nenhum
- ☐ Entre 1 a 7 horas
- ☐ Entre 7 e 14 horas
- ☐ Entre 14 e 21 horas
- ☐ Mais de 21 horas

12. Dos seguintes dispositivos eletrónicos, assinala aqueles que possuis?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Computador Desktop | <input type="checkbox"/> Tablet |
| <input type="checkbox"/> Computador Portátil | <input type="checkbox"/> Consola |
| <input type="checkbox"/> Telemóvel / Smartphone | <input type="checkbox"/> Outro. Qual? _____ |

13. Costumas utilizar o computador em casa?

- ☐ Sim
- ☐ Não

13.1. Em caso afirmativo, onde costumavas usar o computador?

- | | |
|-------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Na sala | <input type="checkbox"/> Noutro local. Qual? _____ |
| <input type="checkbox"/> Na cozinha | |
| <input type="checkbox"/> No quarto | |

13.2. Na maior parte das vezes utilizas o computador para: (Assinala todas as opções verdadeiras).

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Fazer trabalhos | <input type="checkbox"/> Jogar Videojogos |
| <input type="checkbox"/> Fazer pesquisas na Internet | <input type="checkbox"/> Outra. Qual? _____ |
| <input type="checkbox"/> Aceder a Redes Sociais | |

14. Utilizas a Internet?

- ☐ Sim
- ☐ Não

14.1. Em caso afirmativo, qual o local de utilização da Internet?

- | | |
|---------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Escola | <input type="checkbox"/> Noutro local. Qual? _____ |
| <input type="checkbox"/> Casa | |
| <input type="checkbox"/> Ambos | |

14.2. Em que dispositivo costumavas aceder, com maior frequência, à internet?

- ☐ No computador
- ☐ No tablet
- ☐ No telemóvel / Smartphone

15. Tens telemóvel?

- ☐ Sim
- ☐ Não

15.1. Na maior parte das vezes, utilizas o telemóvel para: (Assinala no máximo três opções).

- ☐ Comunicar por voz
- ☐ Comunicar por SMS
- ☐ Comunicar através de aplicações (Messenger; WhatsApp, Outras)
- ☐ Pesquisar na Internet
- ☐ Aceder a Redes Sociais
- ☐ Jogar Videojogos
- ☐ Outra. Qual? _____

16. Costumas jogar videojogos?

- ☐ Sim
- ☐ Não

16.1. Em caso afirmativo, onde costumavas jogar videojogos? (Assinala todas as respostas verdadeiras)

- ☐ Na Consola
- ☐ No Computador
- ☐ No Tablet
- ☐ No Telemóvel / Smartphone

16.1.1.1. Se assinalaste mais do que uma opção, em que dispositivo costumavas jogar com mais frequência?

- ☐ Na consola
- ☐ No computador
- ☐ No tablet
- ☐ No smartphone

16.2. Em que locais costumás jogar videojogos? (Assinala todas as verdadeiras)

- ☐ Em casa
- ☐ Na escola
- ☐ Nos transportes (Autocarro, carro, ...)
- ☐ Noutro local. Onde? _____

16.3. Com que frequência jogas videojogos?

- ☐ Algumas vezes por mês
- ☐ Algumas vezes por semana
- ☐ Aos fins de semana
- ☐ Todos os dias

16.4. Quanto tempo, em média, gastas por semana a jogar videojogos?

- ☐ Menos de 1 hora
- ☐ Entre 1 hora e 6 horas
- ☐ Entre 6 horas e 12 horas
- ☐ Entre 12 horas e 20 horas
- ☐ Mais de 20 horas

16.5. Quanto tempo seguido costumás jogar?

- ☐ Entre 1 e 20 minutos
- ☐ Entre 20 e 60 minutos
- ☐ Entre 1 a 2 horas
- ☐ Entre 2 a 3 horas
- ☐ Mais de 3 horas

16.6. Costumas jogar na Internet?

- ☐ Sim
- ☐ Não

16.7. Costumas gastar dinheiro para jogar Videojogos?

- ☐ Sim
- ☐ Não

16.7.1.1. Em caso afirmativo, quanto dinheiro costumás gastar, em média, por mês?

- ☐ Entre 1 e 10 €
- ☐ Entre 11 e 20 €
- ☐ Entre 20 e 50 €
- ☐ Mais de 50 €

16.8. Preferes jogos:

- ☐ *Singleplayer*
- ☐ *Multiplayer*

16.9. Nos jogos *multiplayer*, com quem costumás jogar?

- ☐ Com amigos
- ☐ Com familiares
- ☐ Com outros jogadores online
- ☐ Outros. Quem? _____

16.10. Que tipo de jogos preferes jogar? (Seleciona no máximo 3 opções)

- | | | |
|---|---|--|
| <input type="checkbox"/> Tiros (Shooters) | <input type="checkbox"/> Simuladores de | <input type="checkbox"/> Jogos Casuais |
| <input type="checkbox"/> Plataformas | Condução | (Puzzles; jogos de |
| <input type="checkbox"/> Ação / Aventura | <input type="checkbox"/> Estratégia | cartas, tabuleiro ou |
| <input type="checkbox"/> RPG | <input type="checkbox"/> Combate / Luta | quebra cabeças) |
| <input type="checkbox"/> Simuladores de | <input type="checkbox"/> Desporto | <input type="checkbox"/> Jogos de |
| Construção / | <input type="checkbox"/> Gestão | Exercício |
| Administração | <input type="checkbox"/> Desportiva | <input type="checkbox"/> Outro(s). Qual? |
| <input type="checkbox"/> Simuladores de | <input type="checkbox"/> Musicais / Dança | _____ |
| Vida Artificial | <input type="checkbox"/> Party Games | _____ |
| | | _____ |

Terminaste este questionário! Verifica se respondeste a todas as questões!

Obrigada pela tua colaboração!

Anexo 2 - Questionário de Caracterização Sociodemográfica – Versão Secundário

QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA – VERSÃO SECUNDÁRIO

O preenchimento deste questionário é individual, anónimo e confidencial.

Lê atentamente cada uma das seguintes afirmações e responde colocando um X no espaço que melhor se adequa à tua resposta.

17. Sexo

☐ Feminino

☐ Masculino

18. Idade? _____

19. Quantas pessoas constituem o teu agregado familiar?

☐ 2

☐ 5

☐ 3

☐ 6

☐ 4

☐ Outro. Quantas?

20. Caracterização do Agregado Familiar. Com quem vives?

Parentesco	Profissão	Habilitações Literárias

21. Qual o Ano de Escolaridade que frequentas?

☐ 10º Ano

☐ 11º Ano

22. Tens alguma retenção no teu percurso escolar?

☐ Sim

☐ Não

22.1. Em caso afirmativo, em que ano(s) de escolaridade?

Ano da 1ª Retenção _____

Ano da 2ª Retenção _____

Ano da 3ª Retenção _____

23. No último período letivo, que avaliação obtiveste em cada uma das seguintes disciplinas? (Preenche apenas os campos relativos às disciplinas que tens).

Disciplina	Classificação Obtida	Disciplina	Classificação Obtida
Português		Geometria Descritiva A	
Filosofia		Economia A	
LE _____ (Indica qual)		Área de Integração	
Educação Física		Tecnologias da Informação e Comunicação	
EMRC		Elettricidade e Eletrónica	
História A		Sistemas Digitais	
Geografia A		Tecnologias Aplicadas	
Literatura Portuguesa		Saúde	
Mat. Aplicada Ciências Sociais		Gestão e Organização dos Serviços de Cuidados de Saúde	
Físico-química		Higiene, Segurança e Cuidados Gerais	
Matemática		Comunicação e Relações Interpessoais	
Biologia - Geologia		Outra _____ (Indica qual)	

24. Qual a frequência com que costumas estudar?

- ☐ Diariamente
☐ 2 a 3 vezes por semana
☐ Aos fins de semana
☐ Na véspera dos testes
☐ Nunca estudo

25. Nos teus tempos-livres, o que costumas fazer? (Assinala no máximo 3 opções)

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Estar com amigos | <input type="checkbox"/> Ver Filmes / Séries |
| <input type="checkbox"/> Estar com a família | <input type="checkbox"/> Jogar videojogos |
| <input type="checkbox"/> Praticar desporto. Qual?
_____ | <input type="checkbox"/> Utilizar Redes Sociais |
| <input type="checkbox"/> Ler | <input type="checkbox"/> Passear |
| <input type="checkbox"/> Ouvir música | <input type="checkbox"/> Outro(s). Quais?
_____ |

26. Em média, quanto tempo, por semana, passas em interações com os teus amigos? (Contabiliza apenas o tempo que estás fisicamente com eles, fora das aulas).

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Nenhum | <input type="checkbox"/> Entre 6 e 10 horas |
| <input type="checkbox"/> Entre 1 a 2 horas | <input type="checkbox"/> Mais de 10 horas |
| <input type="checkbox"/> Entre 2 e 6 horas | |

27. Em média, quanto tempo, por semana, passas em interações com a tua família?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Nenhum | <input type="checkbox"/> Entre 14 e 21 horas |
| <input type="checkbox"/> Entre 1 a 7 horas | <input type="checkbox"/> Mais de 21 horas |
| <input type="checkbox"/> Entre 7 e 14 horas | |

28. Dos seguintes dispositivos eletrónicos, assinala aqueles que possuis?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Computador Desktop | <input type="checkbox"/> Tablet |
| <input type="checkbox"/> Computador Portátil | <input type="checkbox"/> Consola |
| <input type="checkbox"/> Telemóvel / Smartphone | <input type="checkbox"/> Outro. Qual? _____ |

29. Costumas utilizar o computador em casa?

- ☐ Sim
- ☐ Não

29.1. Em caso afirmativo, onde costumavas usar o computador?

- | | |
|-------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Na sala | <input type="checkbox"/> Noutro local. Qual? _____ |
| <input type="checkbox"/> Na cozinha | |
| <input type="checkbox"/> No quarto | |

29.2. Na maior parte das vezes utilizas o computador para: (Assinala todas as opções verdadeiras).

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Fazer trabalhos | <input type="checkbox"/> Jogar Videojogos |
| <input type="checkbox"/> Fazer pesquisas na Internet | <input type="checkbox"/> Outra. Qual? _____ |
| <input type="checkbox"/> Aceder a Redes Sociais | |

30. Utilizas a Internet?

- ☐ Sim
- ☐ Não

30.1. Em caso afirmativo, qual o local de utilização da Internet?

- ☐ Escola ☐ Noutro local. Qual? _____
- ☐ Casa
- ☐ Ambos

30.2. Em que dispositivo costumás aceder, com maior frequência, à internet?

- ☐ No computador
- ☐ No tablet
- ☐ No telemóvel / Smartphone

31. Tens telemóvel?

- ☐ Sim
- ☐ Não

31.1. Na maior parte das vezes, utilizas o telemóvel para: (Assinala no máximo três opções).

- ☐ Comunicar por voz
- ☐ Comunicar por SMS
- ☐ Comunicar através de aplicações (Messenger; WhatsApp, Outras)
- ☐ Pesquisar na Internet
- ☐ Aceder a Redes Sociais
- ☐ Jogar Videojogos
- ☐ Outra. Qual? _____

32. Costumas jogar videojogos?

- ☐ Sim
- ☐ Não

32.1. Em caso afirmativo, onde costumás jogar videojogos? (Assinala todas as respostas verdadeiras)

- ☐ Na Consola ☐ No Tablet
- ☐ No Computador ☐ No Telemóvel / Smartphone

32.1.1.1. Se assinalaste mais do que uma opção, em que dispositivo costumás jogar com mais frequência?

- ☐ Na consola

☐ No computador

☐ No tablet

☐ No smartphone

32.2. Em que locais costumas jogar videojogos? (Assinala todas as verdadeiras)

☐ Em casa

☐ Na escola

☐ Nos transportes (Autocarro, carro, ...)

☐ Noutro local. Onde? _____

32.3. Com que frequência jogas videojogos?

☐ Algumas vezes por mês

☐ Aos fins de semana

☐ Algumas vezes por semana

☐ Todos os dias

32.4. Quanto tempo, em média, gastas por semana a jogar videojogos?

☐ Menos de 1 hora

☐ Entre 12 horas e 20 horas

☐ Entre 1 hora e 6 horas

☐ Mais de 20 horas

☐ Entre 6 horas e 12 horas

32.5. Quanto tempo seguido costumas jogar?

☐ Entre 1 e 20 minutos

☐ Entre 2 a 3 horas

☐ Entre 20 e 60 minutos

☐ Mais de 3 horas

☐ Entre 1 a 2 horas

32.6. Costumas jogar na Internet?

☐ Sim

☐ Não

32.7. Costumas gastar dinheiro para jogar Videojogos?

☐ Sim

☐ Não

32.7.1.1. Em caso afirmativo, quanto dinheiro costumas gastar, em média, por mês?

☐ Entre 1 e 10 €

☐ Entre 20 e 50 €

☐ Entre 11 e 20 €

☐ Mais de 50 €

32.8. Preferes jogos:

☐ *Singleplayer*

☐ *Multiplayer*

32.9. Nos jogos *multiplayer*, com quem costumavas jogar?

☐ Com amigos

☐ Outros. Quem?

☐ Com familiares

☐ Com outros jogadores online

32.10. Que tipo de jogos preferes jogar? (Seleciona no máximo 3 opções)

☐ Tiros (Shooters)

☐ Simuladores de
Condução

☐ Party Games

☐ Plataformas

☐ Estratégia

☐ Jogos Casuais
(Puzzles; jogos de
cartas, tabuleiro ou
quebra cabeças)

☐ Ação / Aventura

☐ Combate / Luta

☐ RPG

☐ Desporto

☐ Jogos de
Exercício

☐ Simuladores de
Construção /
Administração

☐ Gestão
Desportiva

☐ Outro(s). Qual?

☐ Simuladores de
Vida Artificial

☐ Musicais / Dança

**Terminaste este questionário! Verifica se respondeste a todas as
questões!**

Obrigada pela tua colaboração!

Anexo 3 – Consentimento Informado

Consentimento Informado

Caro Encarregado(a) de Educação:

Eu, Maria João Claro de Almeida, psicóloga do Agrupamento de Escolas [REDACTED], encontro-me a desenvolver uma investigação acerca da influência da perceção de suporte social nas dependências aos videojogos em adolescentes.

Neste sentido venho pedir a sua colaboração, solicitando autorização para que o(a) seu educando(a) preencha um Questionário de Caracterização Sociodemográfica, a Escala de Satisfação com o Suporte Social (Ribeiro, 2011) e a Internet Gaming Disorder Scale – Short Form (IGDS9 – SF), Versão Portuguesa (Pontes & Griffiths, 2016). Com este estudo pretende-se não só compreender a realidade do agrupamento, mas também elencar propostas de intervenção em função dos dados recolhidos.

Mais se informa que os questionários são anónimos e que serão aplicados em contexto de sala de aula. Será salvaguardada a confidencialidade na recolha de dados, sendo a participação voluntária e dependente do consentimento informado dos encarregados de educação dos inquiridos.

Agradeço, desde já, a sua colaboração.

Com os melhores cumprimentos,

Maria João Claro de Almeida.

.....
.....

Autorização do(a) Encarregado(a) de Educação

Declaro que autorizo o meu/minha educando(a), _____, _____, aluno(a) do Ano ____, Turma ____, a participar neste estudo, através do preenchimento dos instrumentos acima mencionados.

Encarregado(a) de Educação

Anexo 4 – Autorização dos Autores para utilização de instrumentos

Re: Autorização para Aplicação da Internet Gaming Disorder Scale – Short Form (IGDS9 – SF),
Versão Portuguesa



Halley Pontes <halleypontes@gmail.com>

seg 21-05, 14:07

Você ✉

Responder | ▾

Cara Maria João Almeida

Obrigado pelo seu email. Pode utilizar a escala que menciona. Toda informação sobre a mesma pode ser encontrada no meu website pessoal: <https://www.halleypontes.com/psychometric-tests/>

Tenho vários trabalhos na área publicados, talvez encontre outros que possam ajudar na sua tese de mestrado. Os estudos podem ser encontrados no meu website pessoal: <https://www.halleypontes.com/journalarticles/> - algumas referências:

RE: Autorização para Aplicação da Escala de Satisfação com o Suporte Social (ESSS)



José Luis Pais Ribeiro <jlpr@fpce.up.pt>

qui 14-06, 08:26

Você ✉

Responder | ▾

Cara colega

Autorizo o uso da versão da Escala de Satisfação com o Suporte Social que estudámos para a população portuguesa. No meu site, na secção "books" encontra o manual da escala que é de acesso livre.

Cordialmente

José Luís Pais Ribeiro

jlpr@fpce.up.pt

mobile phone: (351) 965045590

web page: <http://sites.google.com/site/jpaisribeiro/>

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2882-8056>

ResearchGate: https://www.researchgate.net/profile/Jose_Pais-Ribeiro/publications

Anexo 5 – Teste de Normalidade da Amostra

Teste de Normalidade da Amostra

		<i>Kolmogorov-Smirnov^a</i>			<i>Shapiro-Wilk</i>		
Sexo		Estatística	df	Sig.	Estatística	df	Sig.
Idade	Feminino	.187	64	.000	.932	64	.002
	Masculino	.194	71	.000	.941	71	.002
Total_IGDS9	Feminino	.323	64	.000	.586	64	.000
	Masculino	.110	71	.034	.933	71	.001

a. Correlação de Significância de Lilliefors

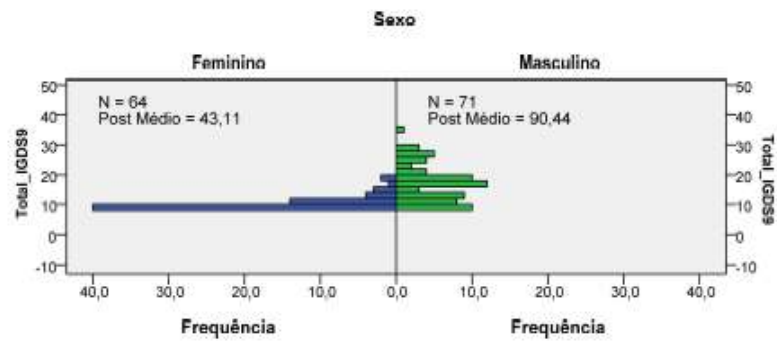
**Anexo 6 – *Teste U de Mann Whithney* – Variáveis Género e IGDS9 e Género e
ESSS (total e subescalas)**

Resumo de Teste de Hipótese

	Hipótese nula	Teste	Sig.	Decisão
1	A distribuição de Total_IGDS9 é a mesma entre as categorias de Sexo.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,000	Rejeitar a hipótese nula.
2	A distribuição de Satisf_Amigos é a mesma entre as categorias de Sexo.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,715	Reter a hipótese nula.
3	A distribuição de Intimidade é a mesma entre as categorias de Sexo.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,034	Rejeitar a hipótese nula.
4	A distribuição de Satisf_Família é a mesma entre as categorias de Sexo.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,867	Reter a hipótese nula.
5	A distribuição de Atividades_Sociais é a mesma entre as categorias de Sexo.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,089	Reter a hipótese nula.
6	A distribuição de Total_ESSS é a mesma entre as categorias de Sexo.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,185	Reter a hipótese nula.

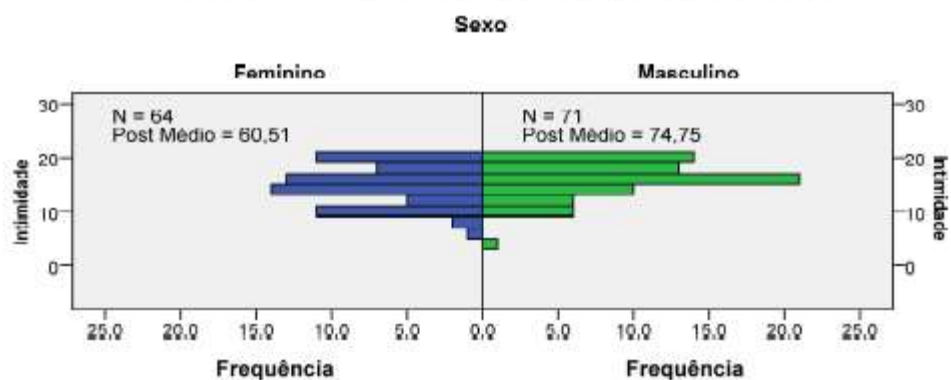
São exibidas significâncias assintóticas. O nível de significância é ,05.

Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes



N total	135
U de Mann-Whitney	3.865,000
Wilcoxon W	6.421,000
Estatística de teste	3.865,000
Erro padrão	220,865
Estatística de Teste Padronizado	7,213
Sig. assintótico (teste de 2 lados)	,000

Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes



N total	135
U de Mann-Whitney	2.751,500
Wilcoxon W	5.307,500
Estatística de teste	2.751,500
Erro padrão	225.818
Estatística de Teste Padronizado	2,123
Sig. assintótico (teste de 2 lados)	,034

Anexo 7 – Teste U de Mann Whithney - Retenções e IGDS9; Retenções e ESSS

Resumo de Teste de Hipótese

	Hipótese nula	Teste	Sig.	Decisão
1	A distribuição de Total_IGDS9 é a mesma entre as categorias de Repetente?	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,195	Reter a hipótese nula.
2	A distribuição de Satisf_Amigos é a mesma entre as categorias de Repetente?	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,820	Reter a hipótese nula.
3	A distribuição de Intimidade é a mesma entre as categorias de Repetente?	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,267	Reter a hipótese nula.
4	A distribuição de Satisf_Família é a mesma entre as categorias de Repetente?	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,722	Reter a hipótese nula.
5	A distribuição de Atividades_Sociais é a mesma entre as categorias de Repetente?	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,396	Reter a hipótese nula.
6	A distribuição de Total_ESSS é a mesma entre as categorias de Repetente?	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,635	Reter a hipótese nula.

São exibidas significâncias assintóticas. O nível de significância é ,05.