INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA

Determinantes dos comportamentos aditivos: um estudo qualitativo com estudantes universitários

Mariana Ferreira de Montalvão e Silva

Mestrado em Psicologia Social e das Organizações

Orientadora:
Ph.D. Sibila Fernandes Magalhães Marques, Professora Auxiliar,
Iscte – Instituto Universitário de Lisboa

novembro, 2022

CIÊNCIAS SOCIAIS
E HUMANAS

Departamento de Psicologia Social e das Organizações

Determinantes dos comportamentos aditivos: um estudo qualitativo com estudantes universitários

Mariana Ferreira de Montalvão e Silva

Mestrado em Psicologia Social e das Organizações

Orientadora:
Ph.D. Sibila Fernandes Magalhães Marques, Professora Auxiliar,
Iscte – Instituto Universitário de Lisboa

novembro, 2022

“Becoming is better than being.”

Carol S. Dweck

Agradecimentos

Quero agradecer a todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho que simboliza mais uma etapa alcançada no meu percurso académico.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer à minha orientadora, a Professora Doutora Sibila Marques. Obrigada por todo o apoio, disponibilidade e partilha de conhecimentos que permitiram a realização deste trabalho.

Gostaria também de agradecer ao Dr. Raúl Melo do Serviço de Intervenção nos Comportamentos Aditivos e nas Dependências (SICAD), por fomentar o meu interesse no tema dos comportamentos aditivos, pelo apoio dado na realização do presente trabalho e oportunidade de participar na conferência *Lisbon Addictions*.

Um especial agradecimento ao Sérgio e à Vanessa, não só pela amizade, mas também por tornarem este percurso mais leve e animado.

Numa nota mais pessoal, quero agradecer à minha família, em especial aos meus pais, por sempre fazerem os possíveis e impossíveis para eu ter acesso a todas as oportunidades.

Um agradecimento especial ao Zé, não só pelo que representa, mas também pelo apoio incondicional e paciência ao longo de todo este processo.

Por último, aos meus amigos e amigas pela ajuda e motivação para a conclusão desta etapa.

Os meus sinceros agradecimentos a todas as pessoas que fizeram parte deste percurso.

Resumo

A transição para o ensino superior é considerada uma etapa significativa na vida de um indivíduo e acarreta várias mudanças e desafios. Os comportamentos aditivos surgem nos estudantes universitários face ao impacto pessoal, social e académico deste percurso. Os estudantes universitários são considerados uma população vulnerável devido aos vários *stressores*, aos quais se acrescenta o impacto da pandemia Covid-19. O presente estudo tem como objetivo compreender quais os fatores de influência nos comportamentos aditivos e qual o impacto da pandemia Covid-19 nestes comportamentos. Através da adoção de uma metodologia qualitativa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas a uma amostra composta por vinte e seis estudantes universitários de uma universidade portuguesa ($M = 23$; $DP = 4.74$). Foi realizada uma análise temática com uma abordagem dedutiva-indutiva com o intuito de responder aos objetivos de investigação. Com base numa abordagem transdiagnóstica, foram definidos os principais determinantes dos comportamentos aditivos no contexto universitário, que incluem influências externas ao indivíduo, bem como fatores internos. Referente à pandemia Covid-19, a maioria dos estudantes relatou um aumento de comportamentos aditivos durante os confinamentos obrigatórios, tendo sido possível descrever os determinantes específicos deste período. Os resultados fornecem suporte para uma conceptualização transdiagnóstica dos comportamentos aditivos no contexto universitário. As implicações práticas do estudo são discutidas.

Palavras-chave: transdiagnóstica; comportamentos aditivos com substância; comportamentos aditivos sem substância; estudantes universitários; determinantes; Covid-19

Códigos PsycInfo:

3000 Social Psychology

3200 Psychological & Physical Disorders

Abstract

Transitioning to higher education is considered a significant stage in an individual's life and entails several changes and challenges. Addictive behaviors appear in university students due to this path's personal, social, and academic impact. College students are considered a vulnerable population due to various stressors. Recently, the Covid-19 pandemic has emerged as a new stressor for college students. The present study aims to understand which factors influence addictive behaviors and the impact of the Covid-19 pandemic on these behaviors. Through a qualitative methodology, semi-structured interviews were conducted with twenty-six university students from a Portuguese university ($M = 23$; $DP = 4.74$). A thematic analysis was conducted with a deductive-inductive approach to respond to the research objectives. Based on a transdiagnostic approach, the main determinants of addictive behaviors in the university context were defined, including influences external to the individual and internal factors. Regarding the Covid-19 pandemic, most students reported an increase in addictive behaviors during mandatory confinement, making it possible to describe the specific determinants of this period. The results support a transdiagnostic conceptualization of addictive behaviors in the university context. The practical implications of the study are discussed.

Keywords: transdiagnostic; addictions; behavioral addictions; college students; determinants; Covid-19

PsycInfo Codes:

3000 Social Psychology

3200 Psychological & Physical Disorders

Índice

Agradecimentos iii
Resumo v
Abstract vii
Introdução 1
Enquadramento Teórico 5
1.1. Transição para o ensino superior 5
1.2. Comportamentos aditivos no contexto universitário 7
1.2.1. Comportamentos Aditivos com substância 7
1.2.2. Comportamentos Aditivos sem substância 11
1.2.3. Conceptualização de Comportamentos Aditivos 12
1.2.4. Determinantes dos Comportamentos Aditivos 14
1.2.5. Modelo Teórico de Processo 18
1.3. Pandemia Covid-19 19
1.3.1. Pandemia Covid-19 no Contexto Universitário 20
1.3.2. Comportamentos Aditivos durante a Pandemia 21
1.3.3. Determinantes dos Comportamentos Aditivos durante a Pandemia 24
1.3.4. Modelo Teórico de Processo 27
Metodologia 29
2.1. Design do Estudo 29
2.2. Amostra 29
2.3. Instrumento 30
2.4. Procedimento 30
2.5. Qualidade de Investigação 31
Resultados 33
3.1. Comportamentos Aditivos no contexto universitário 33
3.2. Alterações dos Comportamentos Aditivos durante a pandemia 44
3.2.1. Confinamentos Obrigatórios 44
3.2.2. Levantamento das Restrições 53
Discussão 59
Conclusão 71
Referências Bibliográficas 73
Anexos 97

Índice de Figuras

Figura 1.1. Modelo teórico dos determinantes dos comportamentos aditivos no contexto universitário.....19

Figura 1.2. Modelo teórico dos determinantes dos comportamentos aditivos durante os confinamentos obrigatórios.....27

Figura 3.3. Modelo temático dos determinantes dos comportamentos aditivos no contexto universitário.....34

Figura 3.4. Modelo temático dos determinantes dos comportamentos aditivos durante os confinamentos obrigatórios.....45

Figura 3.5. Modelo temático dos determinantes dos comportamentos aditivos no contexto universitário pós pandemia.....58

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo investigar e analisar os comportamentos aditivos nos estudantes universitários. Especificamente, pretende-se compreender quais os determinantes dos comportamentos aditivos no contexto universitário e de que forma a pandemia Covid-19 impactou estes comportamentos.

A transição para o contexto universitário provoca múltiplas transições e mudanças na vida dos jovens, que impactam no seu crescimento intelectual e psicossocial (Pinheiro, 2004; Pittman & Richmond, 2008). Os estudantes ingressam no ensino superior com diferentes identidades, níveis de preparação académica e aspirações educacionais (Melguizo, 2011). O ensino superior permite que os estudantes se envolvam em contextos sociais e académicos, pois ingressar no contexto universitário significa entrar em novos contextos de vida, mas também iniciar um curso educativo. As experiências universitárias moldam o sentimento de pertença, compromisso institucional e desempenho académico dos estudantes (Bowman et al., 2019). Assim, as interações académicas moldam os processos e resultados psicológicos dos estudantes e estes afetam os resultados de integração social e desempenho académico, mostrando que todos estes fatores se influenciam mutuamente (Bean & Eaton, 2000).

A transição para a universidade pode ser considerada um período crítico, envolvendo desafios académicos e psicossociais. Existe uma quebra acentuada de rotinas e estilos de vida, a adaptação a um ambiente completamente novo, o estabelecimento de relações interpessoais, entre outros (Monteiro et al., 2007; Schlossberg et al., 1989). Deste modo, os comportamentos aditivos surgem no contexto universitário como uma forma dos estudantes lidarem com o impacto e desafios pessoais, sociais e académicos inerentes a este percurso. A adoção destes comportamentos pode surgir com o intuito de aumentar o rendimento e resistência ao cansaço, reduzir o impacto do *stress* e do insucesso escolar e aumentar a intensidade das experiências pessoais e sociais (Schulenberg & Maggs, 2002).

Os comportamentos aditivos, ou processos de adição, podem ser descritos como "comportamentos com características impulsivas-compulsivas em relação a diferentes atividades ou condutas" (SICAD, 2013). Assim, o termo dos comportamentos aditivos inclui o consumo de substâncias psicoativas, mas também diferentes atividades ou comportamentos, como a utilização da internet e redes sociais, videojogos, apostas ou jogos a dinheiro, entre outras.

Foi adotada uma perspetiva transdiagnóstica dos comportamentos aditivos. Deste modo, os comportamentos aditivos são analisados consoante as suas semelhanças em vez da suas diferenças (Griffiths, 2005; Kim et al., 2020). As semelhanças entre comportamentos aditivos podem ser explicadas por vários mecanismos, como a procura de prazer, evitamento de sofrimento e consequente dependência (Lejoyeux, 2008). Com isto, pretende-se compreender quais os determinantes dos comportamentos aditivos no contexto universitário. Por determinantes entende-se os fatores que se encontram associados ao comportamento e podem incluir tanto fatores externos ao indivíduo, como por exemplo a influência de pares, mas também fatores internos, como a perceção de *stress*.

Os estudantes universitários são considerados uma população vulnerável a vários *stressores*, incluindo domínios académicos e não académicos (Ramos & Roca, 2007). A este panorama acresce a incerteza e *stress* incutido pela pandemia Covid-19 (George & Thomas, 2020). Os estudantes universitários são um dos grupos que mais afetados pela pandemia Covid-19. A nível da saúde mental, vários estudos mostram que os estudantes universitários apresentam uma prevalência alta de problemas psicológicos, como depressão, ansiedade, *stress* pós-traumático, ideação suicida, entre outros (Li et al., 2021). Ainda, vários estudos apelam para alterações a nível da saúde física nos estudantes, que incluem redução dos níveis de atividade física, baixa qualidade de sono e alterações nos hábitos alimentares (Brooks et al., 2020; López-Valenciano et al., 2021; Yılmaz et al., 2020). Para além dos impactos a nível da saúde física e mental, a pandemia impactou especificamente nos padrões dos comportamentos aditivos (e.g., Avena et al., 2021).

A pandemia Covid-19 revela-se como um *stressor* com repercussões difusas, afetando vários domínios do funcionamento individual. Deste modo, o presente estudo pretende também averiguar o impacto da pandemia Covid-19 nos comportamentos aditivos dos estudantes universitários, compreendendo que determinantes surgem associados a estas alterações. Esta análise revela-se de extrema importância, uma vez que vários autores alertam para a possibilidade, e quase certeza, de uma nova pandemia (Smith, 2021; Smitham & Glassman, 2021). A compreensão da experiência dos estudantes universitários pode ser uma mais valia de modo a prevenir as dificuldades psicossociais desta população num panorama em que seja imposto novamente o isolamento social, bem como a transição para o regime académico *online* de emergência.

Em primeiro lugar, será apresentado o enquadramento teórico do presente trabalho que aborda a transição para o ensino superior, conceptualização dos comportamentos aditivos, revisão dos vários comportamentos aditivos e determinantes, impacto da pandemia Covid-19,

padrões de alteração dos comportamentos e respetivos determinantes. Posteriormente, será abordada a metodologia do presente estudo. Será explicada de que forma foi realizada a análise temática de vinte e seis entrevistas individuais, bem como apresentados os resultados. Por último, serão discutidos os resultados e referidas as implicações práticas deste trabalho, no sentido de contribuir para uma melhor compreensão dos comportamentos aditivos no contexto universitário e informar programas de intervenção.

CAPÍTULO 1

Enquadramento Teórico

1.1. Transição para o ensino superior

A transição para o ensino superior provoca múltiplas transições e mudanças na vida dos jovens. Esta é caracterizada por mudanças a nível ecológico, educativo e desenvolvimental que impactam no crescimento intelectual e psicossocial dos jovens estudantes (Pinheiro, 2004; Pittman & Richmond, 2008).

Ingressar no ensino superior significa que o estudante se insere em novos contextos de vida. Os estudantes universitários ganham acesso a novos contextos e interações sociais onde é possível compreender e integrar a diversidade social do contexto universitário (Almeida & Vasconcelos, 2008). Há uma necessidade de estabelecer novas amizades e reestruturar as redes sociais que possam servir de suporte social (Almeida et al., 2007; Pinheiro, 2004). O ambiente social universitário fornece uma elevada quantidade de opções e oportunidades sociais para os estudantes universitários. O envolvimento e participação em eventos académicos e sociais facilita a adaptação académica e social dos estudantes universitários (Pascarella & Terenzini, 2005).

Ingressar no ensino superior também significa iniciar um curso educativo (Pinheiro, 2004). A nível educativo, os estudantes são confrontados com novos métodos de ensino e formas de avaliação (Almeida, 2007). Tendo em conta a crescente competição entre universidades, há uma necessidade de responder às necessidades da evolução do mercado de trabalho. Atualmente, para além dos conhecimentos científicos e técnicos, é necessário que os estudantes possuam um conjunto de caraterísticas e aptidões que permitam lidar com múltiplos desafios existentes no mercado de trabalho (Fallows & Steven, 2000; Stewart & Knowles, 2000). A diversidade do ensino superior apela a alunos proativos e críticos no processo de aprendizagem, com um elevado nível de iniciativa e autonomia na gestão de tempo, definição de objetivos e consequentes estratégias para atingir tais objetivos (Almeida, 2002; Almeida et al., 2007).

Para a maioria dos estudantes, o ingresso no ensino superior acontece após a conclusão do ensino secundário, a partir dos 18 anos. Estes estudantes encontram-se num período desenvolvimental designado adultez emergente (Arnett, 2000). Os adultos emergentes encontram-se num período de vida onde existe a possibilidade de explorar diferentes potenciais

direções de vida. Estes experienciam uma maior liberdade e menor controlo que os permite tomarem decisões sobre as várias áreas da sua vida (Arnett, 2004).

Esta transição para a universidade é um período crítico e representa mudanças em várias áreas, envolvendo desafios académicos e psicossociais. Existe uma quebra acentuada de rotinas e estilos de vida, a adaptação a um ambiente completamente novo, estabelecimento de relações interpessoais, alterações da perceção sobre si e o mundo, entre outros (Monteiro et al., 2007; Schlossberg et al., 1989). Perante estas mudanças, os estudantes devem ser capazes de mobilizar os recursos necessários para confrontar os vários desafios. Um ajustamento adaptativo face estas mudanças contribui para o crescimento dos estudantes a nível pessoal, académico e profissional (Araújo, 2016).

Do mesmo modo, a transição para o ensino superior engloba mudanças drásticas nos estudantes universitários e pode ser considerada uma fonte de *stress* e desequilíbrio (Meleis, 2010; Schulenberg & Maggs, 2002). Perante este quadro, na globalidade, verifica-se uma baixa adequação entre a preparação dos estudantes e os vários desafios que decorrem no ambiente universitário (Jackson et al., 2000; Reason et al., 2006). A diversidade, instabilidade e incerteza deste período de vida verifica-se através de um menor controlo parental, levando a uma maior liberdade e autonomia que permite uma exploração mais propícia a nível profissional e identitário (Mendonça et al., 2009).

Tendo em conta uma perspetiva desenvolvimental, contextual e ecológica, as transições, como a transição para a faculdade, podem e alteram permanentemente a trajetória de saúde e bem-estar dos indivíduos (Bronfenbrenner, 1979; Schulenberg & Maggs, 2001). Perante a complexidade desta transição podem surgir problemas comportamentais e estados psicológicos, tais como ansiedade, estados depressivos e solidão, aumento do consumo e abuso de substâncias ou outros comportamentos que afetam a saúde física e mental (Almeida & Cruz, 2010; Pereira, 1997; Polo et al., 1996).

Vários estudos alertam para a prevalência de comportamentos aditivos nos estudantes universitários (Agante, 2009; da Silva et al., 2015; Ferreira, 2008; Skidmore et al., 2016). Apesar de a transição ser considerado um momento de maior *stress*, os comportamentos aditivos estão presentes tanto em estudantes que se encontram no primeiro ano do ensino superior, como nos estudantes que se encontram em anos mais avançados (Franca & Colares, 2008; Oliveira, 2011).A adoção de comportamentos aditivos no ensino superior tem também implicações a longo-prazo. Por exemplo, estudantes que apresentam um consumo de álcool problemático no primeiro ano de faculdade tendem a manter ou até mesmo a aumentar este

padrão de consumo nos anos seguintes ou mesmo quando saem do contexto universitário (del Boca et al., 2004; Jennison, 2004).

Os comportamentos aditivos surgem nos estudantes universitário ao longo deste percurso académico com o intuito de lidar com o impacto pessoal, social e académico. A adoção destes comportamentos surge com o intuito de aumentar o rendimento e resistência ao cansaço, reduzir o impacto do *stress* e do insucesso e aumentar a intensidade das experiências pessoais e sociais (Schulenberg & Maggs, 2002).

Assim, de um ponto de vista institucional, é importante garantir processos de transição e adaptação ao ensino superior bem-sucedidos (Hillman, 2005).

1.2. Comportamentos aditivos no contexto universitário

O contexto universitário foi alvo de vários estudos que averiguaram a existência de comportamentos de risco nos estudantes universitários. Vários estudos confirmam a existência de comportamentos aditivos nos estudantes universitários (Jeffries et al., 2016; Skidmore et al., 2016; Waters et al., 2006; Welsh et al., 2019).

Estes podem incluir comportamentos aditivos com substância e sem substância, podendo existir policonsumo, bem como a presença de vários comportamentos aditivos. Por exemplo, o consumo de álcool pode impulsionar outros comportamentos, como apostas ou jogos a dinheiro (Neighbors et al., 2002a). O consumo de substâncias também pode ocorrer em simultâneo e vários estudos alertam a existência de policonsumo de substâncias no contexto universitário (Johnson & Jennison, 1992; Nichter et al., 2009; O'Hara et al., 2016; Willis et al., 2019).

1.2.1. Comportamentos Aditivos com substância

Os comportamentos aditivos com substância dizem respeito ao consumo de substâncias psicoativas. Todas as substâncias que afetam o sistema nervoso central são consideradas psicoativas, influenciando os sentimentos, perceções, processos de raciocínio e comportamentos individuais (OEDT, 2019).

Segundo a Organização Mundial de Saúde, podem-se especificar como depressoras, estimulantes e perturbadoras (SICAD, 2014). As primeiras reduzem ou suprimem a atividade do sistema nervoso central, atividade motora e reação à dor (e.g., álcool, fármacos sedativo-hipnóticos). As substâncias estimulantes aumentam a atividade do sistema nervoso central, potenciando o estado de alerta e a aceleração dos processos psíquicos (e.g., cocaína, nicotina, cafeína). Por último, as perturbadoras provocam fenómenos psíquicos anormais, como

alucinações ou delírios, sem que afete o sistema nervoso central (e.g., canábis, LSD). Estas substâncias psicadélicas alteram o sentido de pensamento e a perceção sensorial, alterando a perceção do mundo (SICAD, 2014).

No que toca a padrões de consumo de substâncias, podem-se distinguir três tipos: risco, nocivo e dependência.

O consumo de risco pode ocorrer de forma ocasional ou continuada e aumenta a probabilidade de doenças, acidentes e perturbações mentais ou de comportamento (SICAD, 2014). Este consumo de carácter pontual e sazonal pode não ser ponderado como problemático pelo próprio individuo, o que potencia a sua perceção de perigosidade e atitudes perante substâncias psicoativas (SICAD, 2013). Por sua vez, o consumo nocivo é considerado um "padrão de consumo que provoca danos à saúde tanto física como mental", no entanto não engloba todos os critérios para ser considerado dependência (SICAD, 2014). Por fim, a dependência usualmente desenvolve-se posteriormente ao uso repetido da substância, reportando ocorrências fisiológicas, cognitivas e comportamentos, tais como: necessidade intensa de consumo, sintomatologia de privação quando a substância não é consumida, prioridade em consumir em vez de outras atividades e das consequências negativas associadas (Glantz, 2013; SICAD, 2014). Esta é considerada uma doença primária crónica, que é influenciada por aspetos genéticos, psicológicos, sociais e ambientais.

Os comportamentos aditivos com substância nos estudantes universitários incluem o consumo de álcool, tabaco, canábis, cafeína, doces e outras substâncias psicoativas.

Álcool. Em termos de substâncias psicoativas, o álcool é a mais consumida no mundo e a que mais afeta a saúde pública (Barroso et al., 2012). É também a substância mais consumida entre os estudantes universitários (Rodrigues et al., 2014). Em Portugal, o consumo de álcool é elevado, sendo social e culturalmente aceite e muitas vezes percecionado como normativo (Ferreira, 2008). Os motivos para o consumo de álcool nos estudantes universitários geralmente incluem recompensas sociais, estratégia de *coping* para lidar com estados emocionais negativos e conformidade (Ferreira, 2008; Neighbors et al., 2007). Este comportamento de risco acarreta inúmeras consequências, como o comprometimento do desenvolvimento psicossocial dos jovens (prejudicando ou até impedindo a maturação cerebral), violência e agressividade, comportamentos sexuais de risco, perturbações de sono, prejuízos do desempenho físico e pode afetar a conclusão do curso (Evangelista et al., 2018; Tietzen, 2010).

Tabaco. A transição para o contexto universitário pode ser um período particularmente importante no consumo de tabaco. O tabagismo nos estudantes universitários é um problema crítico de saúde pública, contribuindo para o agravamento de doenças respiratórias, cardiovasculares, cerebrais e metabólicas (Patterson et al., 2004). Para a maioria dos indivíduos, a transição para a faculdade representa a progressão para a idade adulta e a liberdade de fazer escolhas por iniciativa própria, incluindo a decisão de fumar (Emmons et al., 1998). Os motivos que levam os estudantes a fumarem incluem a intenção de reduzir o desejo de fumar (*craving*), o hábito, regulação emocional, motivos sociais, aborrecimento e fazer uma pausa (Piasecki et al., 2007).

Canábis. Os jovens adultos têm consistentemente uma maior prevalência de consumo de canábis do que outras faixas etárias (Caldeira et al., 2008). Mesmo os estudantes que entraram no ensino superior sem nunca ter experimentado canábis, muitos acabam por consumir esta substância durante o seu percurso académico (Pinchevsky et al., 2012). O consumo de canábis pode afetar negativamente saúde física e o bem-estar psicológico (Fergusson et al., 2002; Volkow et al., 2014). Podem também existir consequências académicas como o abandono escolar, pior desempenho académico, menores expectativas de sucesso, finalização tardia do curso superior e retardação da procura de emprego (Arria et al., 2015). Existem vários motivos para o consumo de canábis, como a procura de prazer, alteração da perceção, aborrecimento, conformidade ou pressão de pares, melhorar a qualidade de sono, hábito, alívio de tensão e relaxamento, estratégia para lidar com problemas e disponibilidade (Benschop et al., 2015; Hyman & Sinha, 2009; Lee et al., 2009).

Uso não médico de medicamentos prescritos. O uso não médico de medicamentos prescritos (e.g., analgésicos, estimulantes) tornou-se um problema com taxas particularmente altas nos estudantes universitários (Skidmore et al., 2016). Este consumo está associado a uma diminuição do rendimento académico, sendo que muitos estudantes reportam passar menos tempo a estudar e faltam mais às aulas (Arria et al., 2008). Alguns estudos aprofundaram as motivações para o consumo e concluíram que muitos estudantes utilizam medicamentos para perder peso, reduzir ou controlar a dor, provocar estados alterados, experimentação e motivos académicos, como melhorar a concentração ou as competências de estudo (Bennett & Holloway, 2017; Quintero et al., 2006). Os estudantes que acreditam que o uso de medicamento prescritos é mais seguro do que o consumo de substâncias psicoativas ilícitas são mais propensos a consumir, enquanto os alunos que estão cientes das consequências do uso indevido

destes medicamentos são menos propensos a utilizá-los (Benson et al., 2015; Judson & Langdon, 2009).

Cafeína. A cafeína apresenta-se tão benéfica como prejudicial, dependendo da forma e das doses em que é utilizada (Nunes, 2010). Os estudantes universitários podem consumir cafeína com o intuito de se sentirem mais despertos, socializarem, aumentarem a sua energia, melhorarem o seu humor e aliviar o *stress* (Attila, 2011; Choi, 2020; Mahoney et al., 2019). Este pode ser categorizado como um comportamento aditivo pois atua como um reforço positivo, provocando efeitos ligeiramente euforizantes e existindo a possibilidade de desenvolver tolerância e sintomas de abstinência (Kaplan et al., 2003). O consumo excessivo de café tem sido associado a várias consequências como doença cardiovasculares, aumento de colesterol, problemas reprodutivos, insónias, ansiedade, depressão e outras perturbações de saúde mental (Mars, 2001; Neto & Soares, 2006; Nunes, 2010).

Doces. Os comportamentos aditivos alimentares descrevem um padrão de comportamentos anormais e compulsivos, geralmente em relação a alimentos ricos em açúcar, gordura e sal (Yu & Tan, 2016). Estes apresentam um aumento da tolerância, sintomas de abstinência, consumo de risco e manutenção do consumo apesar das consequências negativas (Avena et al., 2008). O desejo por comida, principalmente por carboidratos, chocolate e açúcar, podem desencadear recaídas e padrões de consumo impulsivos, que pode resultar em obesidade ou perturbações alimentares (Rufus, 2005). Os problemas e perturbações alimentares têm vindo a aumentar nos estudantes universitários (Garrido & Calheiros, 2016; Harrer et al., 2020). Estes apresentam várias consequências, incluindo menor rendimento académico, comprometimento do funcionamento individual, perturbações mentais, somatização, suicídio, deterioramento da saúde física e mortalidade (Friedrich & Schlarb, 2018; Harrer et al., 2020).

Outras substâncias psicoativas. Os estudantes universitários também podem apresentar o consumo de outras substâncias psicoativas ilícitas como, por exemplo, o consumo de cocaína, anfetaminas, ketamina, LSD, esteroides, heroína, entre outras (Berning et al., 2008; Fratila & Berdychevsky, 2021; Kasperski et al., 2011; Strote et al., 2002; Welsh et al., 2019). Em Portugal, estudos demonstram que o consumo destas substâncias por parte dos estudantes universitários apresenta percentagens residuais (Calado, 2011; da Silva et al., 2015; Mónica, 2013; Sousa, 2014).

1.2.2. Comportamentos Aditivos sem substância

Os comportamentos aditivos sem substância são definidos como um envolvimento patológico numa determinada atividade que expõe as pessoas a estímulos que alteram o humor e produzem uma sensação de prazer ou alívio da dor (Thombs & Osborn, 2019). Existem vários comportamentos aditivos sem substância nos estudantes universitários, incluindo a utilização problemática da internet, apostas ou jogos a dinheiro e videojogos.

Utilização problemática da internet. Na área dos comportamentos sem substância, a utilização problemática da internet está a ganhar importância nos estudantes universitários (Ohannessian et al., 2017). O uso da Internet evoluiu para uma parte integrante da rotina da vida humana e revolucionou o mundo com as suas infinitas possibilidades (Joseph et al., 2021). As pessoas podem recorrer à internet por motivos recreativos ou lazer, académicos, sociais e profissionais. A utilização da internet pode incluir várias atividades, como a utilização de redes sociais, ver programas de entretimento *online*, compras *online*, entre outros.

Grande parte dos jovens adultos utilizam o telemóvel e as redes sociais numa base diária (Duggan et al., 2015). O facto destes meios se terem tornado tão significativos na vida dos estudantes pode contribuir para que estes não se apercebam do seu nível de dependência e das consequências que advêm da sua utilização em excesso (Roberts et al., 2014). A adoção deste comportamento pode ter várias consequências académicas, pois exige pouco esforço intelectual e promove problemas de atenção e dificuldades na gestão de tempo (Panek, 2014; Walsh et al., 2013). Ainda, pode impactar a nível da saúde mental (Twenge et al., 2020).

Os estudantes universitários apresentam taxas elevadas de observação compulsiva de conteúdo de entretenimento *online*, através de plataformas como a Netflix, HBO, YouTube, entre outras (Merrill & Rubenking, 2019). Este comportamento pode ser impulsionado e motivado por uma série de gratificações ou objetivos, incluindo a procura de relaxamento, procrastinação e evitamento, hábito e necessidade de ocupação de tempo (LaRose et al., 2001; Merrill & Rubenking, 2019; Pittman & Sheehan, 2015). Podem surgir problemas a nível da saúde física e mental, isolamento social e solidão e dificuldades académicas nos estudantes universitários como consequência deste comportamento aditivo (Gangadharbatla et al., 2019).

As compras *online* também são um problema crescente nos estudantes universitários, que podem adotar este comportamento por motivos de conveniência, procura de experiências psicológicas agradáveis e alívio de tensão (Zhang et al., 2019).

A internet pode ser utilizada para o alívio de *stress* e pode promover a procrastinação, havendo a possibilidade de levar a consequências negativas (Davis et al., 2002; Gong et al.,

2021). A utilização problemática e excessiva da internet relaciona-se com dificuldades sociais e emocionais, baixa autoestima e baixa autoeficácia individual e académica (Baturay & Toker, 2019; Young, 1998; Yung et al., 2015). Existem várias consequências do uso problemático da internet, como depressão, dificuldades académicas, isolamento e solidão, perturbações de sono e aumento de peso (Groshek et al., 2018; Li et al., 2015).

Apostas ou jogos a dinheiro. As apostas ou jogos a dinheiro também constituem um tema de preocupação de saúde pública nos estudantes universitários (Caldeira et al., 2017; Torrado et al., 2017). As diferentes atividades de jogos podem incluir jogar na loteria, comprar rifas, jogar cartas por dinheiro e apostas desportivas (Barnes et al., 2010). Os estudantes podem adotar este tipo de comportamentos com o objetivo de ganhar dinheiro, experienciar estados psicológicos positivos, socializar, ocupação de tempo ou aborrecimento e com o intuito de aliviar o *stress* (Neighbors et al., 2002a) O jogo problemático encontra-se associado a uma série de consequências individuais e sociais, incluindo problemas de saúde mental, suicídio, problemas académicos e profissionais e dificuldades financeiras (Neighbors et al., 2002b).

Videojogos. A utilização excessiva dos videojogos surge como outro comportamento aditivo sem substância nos estudantes universitários. A adoção deste comportamento pode ser motivado pela procura de autonomia (senso de controlo), competência (motivações para o avanço e bom desempenho em torno da mecânica do jogo), imersão (descoberta e interesse no enredo), evitamento (fuga à realidade e desligar-se de problemas) e também por motivos sociais (Ryan et al., 2006; SICAD, 2019). Este comportamento pode contribuir para o desenvolvimento de outro tipo de problemas, como ansiedade social, funcionamento familiar disfuncional, baixo rendimento académico, perturbações de humor e isolamento (SICAD, 2019).

1.2.3. Conceptualização de Comportamentos Aditivos

Tradicionalmente, o conceito de comportamentos aditivos limitava-se ao consumo de substâncias (Kim & Hodgins, 2021). No entanto, para além do consumo de substâncias, vários comportamentos podem produzir recompensas a curto-prazo e gerar uma diminuição de controlo sobre este mesmo comportamento (Grant et al., 2010). Deste modo, o termo dos comportamentos aditivos é expandido para além do uso de substâncias psicoativas para incluir diferentes atividades como a utilização da internet e redes sociais, videojogos, apostas ou jogos a dinheiro, entre outras (Glantz, 2013; SICAD, 2013).

Os comportamentos aditivos representam um envolvimento excessivo com uma determinada substância ou comportamento e podem ser desenvolvidos padrões compulsivos ou de hábito (Kim & Hodgins, 2021). Assim, os comportamentos aditivos, ou processos de adição, podem ser descritos como "comportamentos com características impulsivas-compulsivas em relação a diferentes atividades ou condutas" (SICAD, 2013, p. 10).

Existe um corpo crescente de literatura que propõe a utilização de teorias transdiagnósticas para a conceptualização de comportamentos aditivos. Segundo estas, os comportamentos devem ser analisados consoante as suas semelhanças em vez das suas diferenças (Griffiths, 2005; Kim et al., 2020). Deste modo, em vez de conceptualizar os vários comportamentos e consumo de substâncias como um problema único e distinto, pretende-se descrever os vários comportamentos aditivos como uma problemática comum com expressões únicas (Kim et al., 2020).

A conceptualização de comportamentos aditivos com base nas suas semelhanças tem sido proposta há várias décadas (Kim & Hodgins, 2018).

A primeira teoria a propor uma conceptualização unificada dos comportamentos aditivos foi a teoria geral das adições (Jacobs, 1986). Esta surgiu com base em evidências científicas que demonstraram pontos comuns do uso excessivo de substâncias e outras atividades habituais, incluindo semelhanças biológicas, psicológicas e sociais (Jacobs, 1986). Segundo esta teoria, os comportamentos aditivos são utilizados como uma estratégia de lidar com emoções negativas, o que contribui para a manutenção destes comportamentos.

Mais tarde, o modelo do síndrome da adição propõe que as adições devem ser entendidas como um síndrome com várias expressões (Shaffer et al., 2004). Segundo este modelo, o ambiente pode determinar o comportamento aditivo específico que é adotado pois é este que permite e facilita interações com uma determinada substância ou comportamento. Uma nota importante inerente a este modelo é que um síndrome é "um conjunto de sintomas e sinais relacionados a uma condição subjacente anormal e nem todos os sintomas ou sinais estão presentes em todas as expressões do síndrome, e algumas manifestações de um síndrome têm sinais e sintomas únicos" (Shaffer et al., 2004, p. 367).

Outro modelo que baseia a conceptualização de comportamentos aditivos nas suas semelhanças é modelo de componentes das adições (Griffiths, 2005). De acordo com este modelo, as adições fazem parte de um processo biopsicossocial e apresentam seis componentes comuns: saliência, alteração de humor, tolerância, abstinência, conflito e recaída (Griffiths, 2005). Ainda, o mesmo autor alerta para a possibilidade de distinção entre dois subtipos de comportamentos aditivos. Os comportamentos aditivos primários englobam as situações em

que o indivíduo tem uma dependência em relação à atividade em si, ou seja, envolve-se num determinado comportamento com o objetivo de se sentir estimulado ou "*high*". Os comportamentos aditivos secundários incluem situações em que o indivíduo se envolve num determinado comportamento com o objetivo de escapar, evitar ou relaxar, ou seja, os comportamentos são utilizados como uma estratégia para lidar com problemas subjacentes (Griffiths, 2005).

Todos estes modelos contribuem para uma conceptualização dos comportamentos aditivos como um problema com processos subjacentes comuns. As semelhanças entre comportamentos aditivos com e sem substância podem ser explicadas por vários mecanismos, como a procura de prazer, evitamento de sofrimento e consequente dependência (Lejoyeux, 2008). A adoção de uma abordagem transdiagnóstica dos comportamentos aditivos pode ser uma mais valia, visto que existe uma sobreposição considerável de determinantes entre comportamentos aditivos com e sem substância que podem ser alvo de intervenção (Kim & Hodgins, 2018).

1.2.4. Determinantes dos Comportamentos Aditivos

Todos os fatores que se encontram associados ao comportamento, neste caso aos comportamentos aditivos, são designados determinantes (Bartholomew et al., 2006). Os determinantes dos comportamentos aditivos vão desde fatores pessoais internos ao indivíduo até fatores ambientais externos ao indivíduo e todos se influenciam mutuamente (Griffiths, 1999; Smith, 2021).

Transição para o contexto universitário. A transição para o ensino superior provoca múltiplas transições e mudanças na vida dos jovens e pode promover comportamentos aditivos (Andersson et al., 2009; Pimentel et al., 2013; Soares et al., 2014). Trata-se de uma experiência única, pois fornece, para muitos, a primeira oportunidade de fazer parte de um grupo maior de pares sem supervisão parental. Muitos percecionam este período como a última oportunidade de liberdade antes de assumir as responsabilidades da idade adulta (Abikoye et al., 2014). Assim, sabendo que se trata de uma fase de maior autonomia e independência, constitui-se um período de maior vulnerabilidade em que os jovens estão mais suscetíveis à adoção de comportamentos aditivos e às suas consequências (Evangelista et al., 2018; Sussman & Arnett, 2014). A transição para o ensino superior permite que os jovens ingressem no ensino superior e respetivo campus universitário, que é caracterizado por uma cultura de lazer e de normalização dos comportamentos aditivos (Bell et al., 2009; Fratila & Berdychevsky, 2020). Os estudantes são obrigados a navegar num novo contexto repleto de desafios e novas

influências. Ainda, a transição para o contexto universitário acarreta as exigências académicas inerentes a um curso superior. Estas surgem como uma nova fonte de *stress* que pode provocar a adoção de comportamentos aditivos.

Ambiente social universitário. O ambiente onde a pessoa se encontra afeta diretamente a probabilidade de adotar comportamentos aditivos (Smith, 2021) e o comportamento humano é aprendido através da interação e observação de outros num determinado contexto social (Bandura, 1986). O ambiente social universitário, como festas ou outros convívios sociais, facilita a experimentação de substâncias psicoativas e adoção de outros comportamentos de risco (Chavez et al., 2005; Medeiros, 2013). Por exemplo, a necessidade de integração, a procura de prazer e diversão e a influência do grupo de pares são razões frequentes pelas quais os jovens recorrem ao consumo de substâncias (Fletcher et al., 2007; Maggs, 1997; Paschall & Flewelling, 2002). O ambiente social universitário encontra-se bastante relacionado com comportamentos aditivos com substância, especialmente o consumo de álcool (Borsari & Carey, 2001; LaBrie et al., 2011), tabaco (Nichter et al., 2007; Waters et al., 2006), canábis (Kilwein et al., 2022) e outras substâncias, podendo ocorrer o policonsumo (Johnson & Jennison, 1992; Nichter et al., 2009; O'Hara et al., 2016; Willis et al., 2019).

Normas Sociais. As normas sociais são regras implícitas ou explícitas sobre um comportamento apropriado que fornecem uma estrutura comum para entender e interpretar o comportamento (Begun et al., 2020; Neighbors et al., 2013). Através de conversas com membros do grupo, observação dos comportamentos das referências sociais e exposição aos *media*, os indivíduos aprendem comportamentos de referência e desenvolvem normas descritivas e diretivas (Geber & Hefner, 2019). As normas sociais podem ser de dois tipos: descritivas e injuntivas. As normas descritivas referem-se à prevalência, quantidade e frequência de um determinado comportamento, por exemplo, acreditar que a maioria dos estudantes universitários consume álcool em excesso. As normas injuntivas referem-se ao grau de aprovação ou desaprovação de um determinado comportamento, por exemplo, acreditar que a maioria das pessoas desaprova fortemente o consumo de álcool e condução sob o efeito do álcool (Neighbors et al., 2013). As normas sociais influenciam o comportamento dos indivíduos, nomeadamente a adoção de comportamentos aditivos (Dennhardt & Murphy, 2013; Hong et al., 2021; Neighbors et al., 2011, 2013; Skewes & Gonzalez, 2013). Alguns comportamentos aditivos nos estudantes universitários relacionados com normas sociais incluem o consumo de álcool e outras substâncias psicoativas (Kollath-Cattano et al., 2020;

Neighbors et al., 2007), bem como apostas ou jogos a dinheiro e a utilização problemática do telemóvel e internet (Ahmer & Tanzil, 2018; Hong et al., 2021; Larimer & Neighbors, 2003).

Influência de Pares. Na transição para o ensino superior, há uma mudança pronunciada da influência familiar para os pares (Borsari & Carey, 2001). A influência dos pares está inserida no contexto mais amplo das influências sociais, sendo muitas vezes implícita e baseada nas crenças sobre as expectativas dos outros sobre os próprios indivíduos (Neighbors et al., 2013). Os pares podem contribuir para comportamentos aditivos através de influências diretas ou indiretas (Neighbors et al., 2013). As influências diretas abrangem comportamentos como a oferta de uma substância (e.g., "queres um cigarro?") até ordens para o consumo de uma substância (e.g., "acaba a tua bebida"). Perante esta influência direta, a recusa por parte do indivíduo pode resultar em sentimentos de inferioridade, medo de rejeição ou exclusão (Neighbors et al., 2013). As influências indiretas incluem a modelação. Os pares agem como um modelo influente que apresenta, fornece e/ou pressiona para a adoção de comportamentos de risco (Kinard & Webster, 2010; Neighbors et al., 2013). Ao modelar estes comportamentos, os estudantes universitários percecionam o consumo de substâncias como uma experiência positiva e socialmente aceitável (Kinard & Webster, 2010). Uma pessoa é mais provável de imitar um determinado comportamento de pessoas que são consideradas relevantes e salientes para a pessoa. Observar as consequências experienciadas pelos modelos ajuda a estabelecer expectativas sobre os resultados prováveis de se envolver num determinado comportamento (Begun et al., 2020).

Exigências Académicas. As exigências académicas aumentam com a transição para o ensino superior (Schulenberg & Maggs, 2002). Estas podem contribuir para o aumento da perceção de *stress* (Burger & Samuel, 2017; Dusselier et al., 2005; Kausar, 2010; Tavolacci et al., 2013) e apresentam uma relação com *coping* de evitamento (Kausar, 2010). Estudantes universitários podem envolver-se em comportamentos aditivos com o intuito de aliviar o *stress* inerente às responsabilidades académicas, acreditando que o consumo de substâncias irá proporcionar um nível de relaxamento físico e mental essencial para um melhor desempenho académico (Aresi et al., 2016; Arora et al., 2016; Bennett & Holloway, 2017; Dázio et al., 2016).

Perceção de *Stress*. A perceção de *stress* envolve a perceção ou avaliação de uma ameaça e a falta de recursos para lidar com o *stressor* (Lazarus, 1966). A experiência de *stress* podem ser emocional e fisiologicamente desafiadoras e ativam respostas e processos adaptativos (Sinha,

2013). Existem vários *stressores* no contexto académico, incluindo preocupações financeiras, sociais e académicas (Arnett, 2000; Skowron et al., 2004). A perceção de *stress* é um fator importante dos comportamentos aditivos (Sinha, 2013; Velezmoro et al., 2010), podendo estes ser utilizados como uma estratégia de evitamento (Benson et al., 2012; Kausar, 2010). Os comportamentos aditivos podem surgir como uma estratégia dos estudantes universitários para aliviar o *stress* que surge com as responsabilidades e exigências académicas, entre outras (Bennett & Holloway, 2017; Benson et al., 2012; Velezmoro et al., 2010).

Perceção de Suporte Social. O suporte social diz respeito aos recursos físicos e psicológicos percebidos do indivíduo que estão disponíveis no ambiente que o rodeia, como família, amigos ou outras pessoas importantes (Cronkite & Moos, 1995; Vaux, 1998). Podem existir quatro tipos diferentes de suporte providenciado, incluindo suporte emocional (e.g., comportamentos de cuidado), avaliação (e.g., feedback), recursos (e.g., apoio financeiro) e informação (e.g., dar conselhos) (Tardy, 1985). A perceção de suporte social percebido é uma das medidas mais utilizadas de suporte social e vários autores realçam que a perceção de suporte é mais relevante do que o suporte social recebido (Friedlander et al., 2007). A perceção individual de suporte social diz respeito à perceção de disponibilidade de suporte e é considerado um fator que facilita a adaptação à vida universitária e ajuda os estudantes a lidar com situações desafiadoras impostas pela universidade, amortecendo os efeitos do *stress* (Bahar, 2010; Friedlander et al., 2007; Hobfoll & Vaux, 1993; Thoits, 1995). Este pode ser considerado um fator de proteção de comportamentos aditivos e das suas consequências nos estudantes universitários (Agbaria & Bdier, 2021; Arslan, 2022; Varma & Cheasakul, 2016).

Características Individuais. A adoção de comportamentos aditivos pode também ser por influências intrapessoais. Estas podem incluir características de personalidade e genética (Hasin & Katz, 2010). A literatura destaca certas características individuais que podem estar relacionadas com os comportamentos aditivos e podem representar fatores de vulnerabilidade para a adoção destes comportamentos (Begun et al., 2020; Franques et al., 2000; Mitchell & Potenza, 2014).

Dentro das características de personalidade, a procura de sensações representa um traço definido pela busca de experiências complexas, acompanhada de emoções intensas e excitação movidos pela necessidade de mudança e novidade (Zuckerman, 1994). Outra característica de personalidade é a impulsividade que tem sido descrita como um comportamento rápido e não

planejado com pouca consideração das consequências (Moeller et al., 2001). Ambas foram associadas a vários comportamentos aditivos (e.g., Mitchell & Potenza, 2014; Toneatto, 2013).

1.2.5. Modelo Teórico de Processo

Através da revisão de literatura, é possível a criação de um modelo teórico de processo, que permite uma representação visual dos vários determinantes dos comportamentos aditivos e as suas inter-relações (Figura 1.1).

Estima-se que a transição para o ensino superior pode ser um importante preditor de comportamentos aditivos (Andersson et al., 2009; Pimentel et al., 2013; Soares et al., 2014). Esta transição permite que os jovens se insiram num novo contexto e ambiente social, mas também sejam confrontados com as exigências académicas inerentes a um curso académico no ensino superior. Referente ao ambiente social, este facilita processos de socialização, através dos quais são estabelecidas e mantidas as normas sociais (Rinker et al., 2016). Ainda, a prevalência de oportunidades sociais no contexto universitário aumenta também a influência dos pares nas atitudes e comportamentos individuais (Borsari & Carey, 2001). Tanto as normas sociais como a influência de pares têm consideradas como preditores importantes na adoção de comportamentos aditivos (e.g., Kollath-Cattano et al., 2020; Neighbors et al., 2007, 2013). As exigências académicas podem incluir a carga horária, exigência do estudo, relação com professores, competição entre os estudantes e mercado de trabalho, entre outras. Estas têm sido definidas como uma das principais fontes de *stress* nos estudantes universitários (Reddy et al., 2018). Por sua vez, a perceção de *stress* está associada a um aumento de comportamentos aditivos (Roos et al., 2020; Sinha, 2013). Uma maior perceção de suporte social pode atenuar os efeitos do *stress* e ajudar os indivíduos a lidarem de forma mais eficaz com os *stressores*, sendo um moderador entre a perceção de *stress* e comportamentos aditivos (Cohen, 2004). Por último, as características individuais afetam também os comportamentos aditivos (Bolger & Zuckerman, 1995).

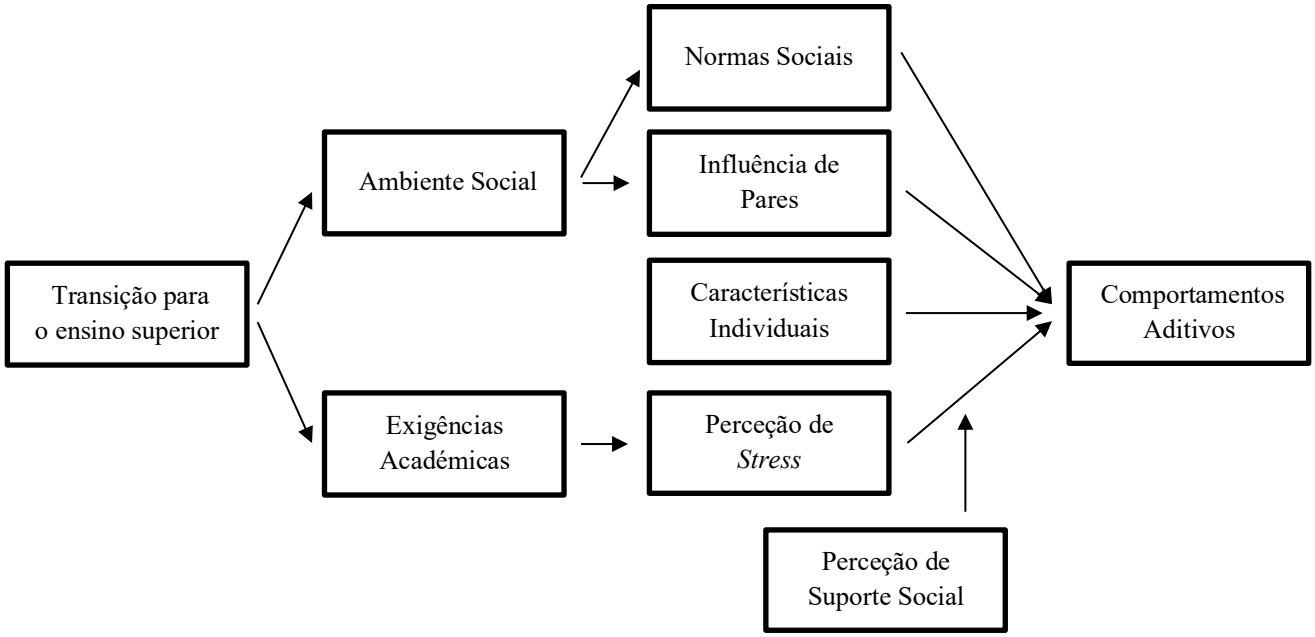

Figura 1.1. Modelo teórico dos determinantes dos comportamentos aditivos no contexto universitário

1.3. Pandemia Covid-19

Todas as pandemias são negativamente propulsoras de um forte impacto a nível individual, económico, social e político (Sobral & Lima, 2018). O coronavírus (SARS-CoV-2) foi identificado em 2019, na cidade de Wuhan, na China. Após a descoberta da doença, foram identificados vários casos em outras regiões e países (Chen et al., 2020).

A sua rápida propagação a nível mundial levou a Organização Mundial de Saúde a declarar uma pandemia mundial em março de 2020. Posto isto, o governo português viu-se na obrigação de adotar medidas como restrições de deslocações, suspensão de serviços considerados não essenciais, obrigatoriedade de teletrabalho, aulas à distância, cancelamento de eventos públicos, recolher obrigatório de todos os cidadãos, entre outras, provocando assim uma mudança repentina no quotidiano da população (Peixoto et al., 2020; Ribeiro, 2020). A pandemia exerceu impactos generalizados e graves na vida diária sem uma data final, apresentando uma combinação complexa de fatores de *stress* e bloqueio ao acesso a fatores de proteção (Gruber et al., 2021).

1.3.1. Pandemia Covid-19 no Contexto Universitário

A transição para o ensino superior é considerada uma etapa significativa na vida de uma pessoa. Os estudantes universitários já são considerados uma população vulnerável a vários *stressores*, incluindo domínios académicos e não académicos (Ramos & Roca, 2007). A este panorama acresce a incerteza e *stress* incutido pela pandemia Covid-19 (George & Thomas, 2020).

A pandemia Covid-19 revela-se como um *stressor* com repercussões difusas, afetando vários domínios do funcionamento individual (Bountress et al., 2022). Apesar de os jovens adultos não serem reconhecidos como uma população de risco face às complicações de saúde associadas ao Covid-19 (Wu & McGoogan, 2019), estes também sofreram o impacto da pandemia que afetou o seu funcionamento global (Fila-Witecka et al., 2022).

Um crescente corpo de literatura mostra o impacto prejudicial do Covid-19 na saúde mental dos estudantes universitários (Marín-Chollom & Panjwani, 2022).

As medidas impostas pelo governo obrigaram a uma organização, tanto a nível individual como social, que originou alterações na saúde mental dos estudantes universitários (Schmidt et al., 2020). Como consequência destas medidas e com base no conhecimento sobre o impacto das situações epidémicas anteriores, antecipou-se que a experiência de isolamento, a incerteza e as preocupações em relação ao futuro teriam um impacto psicológico significativo, a curto e longo prazo, na saúde mental das populações que vivenciam a pandemia (Cao et al., 2020; Wang et al., 2020). Além dos medos e ansiedades associados às mudanças académicas, os estudantes podem ter experienciado um nível elevado de *stress* e ansiedade associados a uma ameaça global à saúde (Birmingham et al., 2021).

Vários estudos confirmaram esta predição, existindo um consenso na comunidade científica que os estudantes universitários são um dos grupos mais afetados pela situação pandémica a nível da saúde mental. Esta é uma das populações mais suscetíveis ao sofrimento psicológico como consequência da situação pandémica, apresentando valores elevados para a instabilidade emocional, depressão e ansiedade (Son et al., 2020). Em resposta à situação atual pode surgir cansaço, reações fisiológicas de ansiedade, desesperança, vulnerabilidade, alteração no funcionamento de vida e consequentemente desorganização das atividades sociais.

Em Portugal, foi realizado um estudo com objetivo de avaliar o impacto da pandemia no bem-estar e saúde mental da população portuguesa, considerando a ansiedade, depressão, *stress* pós-traumático, entre outras. Os resultados apresentados afirmam que um dos grupos que apresenta mais ansiedade e depressão são os jovens adultos, onde se incluem os estudantes universitários (Almeida et al., 2020). Outro estudo confirma estas conclusões, afirmando que

os estudantes universitários portugueses apresentaram sintomatologia ansiosa e depressiva durante a pandemia Covid-19 (Pompili et al., 2021).

Alguns dos fatores que se encontram associados a um aumento significativo do sofrimento psicológico e são referidos como determinantes de problemas de saúde mental incluem a duração da confinamento, medo de infeção ou medo de transmissão da doença a outras pessoas, o acesso a informações inadequadas (*fake news*), o distanciamento social e a diminuição do contacto social com colegas, amigos e comunidade universitária, afastamento das rotinas do quotidiano e a alteração do formato de ensino (Brooks et al., 2020; Salman et al., 2020).

A par de problemas de saúde mental, os estudantes universitários também apresentaram problemas a nível da saúde física. A saúde física está relacionada com hábitos de saúde que incluem exercício físico, saúde de sono e hábitos alimentares (Murphy et al., 2012). Anterior à pandemia, existem evidências crescentes de uma proporção considerável de estudantes universitários que apresenta problemas de saúde física somente com a transição para o ensino superior (Hussain et al., 2013). Com o acrescento da pandemia Covid-19 e a imposição do distanciamento social para reduzir eficazmente a propagação da doença, também existiram mudanças no estilo de vida, podendo ter consequências a nível da saúde física (Ammar et al., 2020). Quando nos focamos nos estudantes universitários, vários estudos relatam que existiu uma redução acentuada nos níveis de atividade física durante os confinamentos e um aumento do comportamento sedentário (López-Valenciano et al., 2021). Esta alteração está associada ao isolamento social imposto pelas medidas de contenção da pandemia Covid-19 (Arora & Grey, 2020). Outra consequência do sofrimento psicológico que adveio da pandemia Covid-19 foi a nível da qualidade do sono (Brooks et al., 2020). Estudos realizados nesta ótica concluíram que as pessoas apresentavam uma menor qualidade de sono e irregularidade nos horários de sonos, aumentando o tempo que passavam na cama (Cellini et al., 2020). Os hábitos e comportamentos alimentares também podem ser afetados por fatores sociológicos e psicológicos (Leng et al., 2017). Um estudo que pretendeu avaliar a influência da pandemia nos hábitos alimentares dos estudantes universitários aferiu que a maioria dos estudantes declarou ter aumentado o número de suas refeições e snacks durante o período de pandemia, quando comparados com o período pré-pandemia (Yılmaz et al., 2020).

1.3.2. Comportamentos Aditivos durante a Pandemia

A pandemia trouxe mudanças abruptas e inesperadas para todos os indivíduos, sendo claro o impacto no funcionamento global dos estudantes universitários.

Para além dos impactos a nível da saúde física e mental, a pandemia impactou especificamente nos padrões dos comportamentos aditivos com e sem substância (Avena et al., 2021; Charles et al., 2021; García-Álvarez et al., 2020; Sun et al., 2020). A adoção deste tipo de comportamentos foi uma resposta ao contexto pandémico (Virgolino et al., 2021). Estes foram utilizados para lidar com *stress*, ansiedade e humor deprimido e evitamento de problemas e pensamentos difíceis (Király et al., 2020). Estudos relatam alterações a nível de vários comportamentos aditivos nos estudantes universitários devido à situação pandémica.

Álcool. Vários estudos relatam uma diminuição do consumo de álcool por parte dos estudantes universitários durante os confinamentos obrigatórios da pandemia Covid-19, podendo estar associada a mudanças a nível de habitação, à presença de um maior controlo parental, maior suporte social percebido, procura de um estilo de vida mais saudável, perceção de mudanças do consumo por parte dos pares, redução do contexto social devido ao isolamento obrigatório e restrições à venda de bebidas alcoólicas (Bountress et al., 2022; Carneiro, 2020; Fruehwirth et al., 2021; Graupensperger et al., 2021; Jackson et al., 2021; Jaffe et al., 2021; Lechner et al., 2020; SICAD, 2020a; White et al., 2020). Existe também o relato do aumento do consumo de álcool, que pode estar relacionado à presença de sintomatologia ansiosa e depressiva, perceção de *stress*, solidão e à utilização desta substância como estratégia de *coping* (Charles et al., 2021; Graupensperger et al., 2021; Lechner et al., 2020; Martínez-Cao et al., 2021; Theleritis et al., 2021).

Tabaco. Referente ao consumo de tabaco durante o confinamento obrigatório, os estudos relatam alguma variabilidade no nível da frequência de consumo. Por exemplo, num estudo com estudantes universitários portugueses, a maioria dos participantes relatou que o consumo durante a pandemia foi igual ou superior no confinamento, mas também devem ser considerados os estudantes que afirmam que o consumo de tabaco diminuiu (Carneiro, 2020). Outros estudos corroboram estes resultados, demonstrando que existem relatos de aumento bem como de diminuição do consumo de tabaco (Bommelé et al., 2020). Fatores que podem influenciar a diminuição do consumo englobam medo em contrair a doença Covid-19 e baixa acessibilidade devido às restrições no confinamento (Bommelé et al., 2020; Yang & Ma, 2021). Alguns dos fatores que podem contribuir para o aumento do consumo de tabaco são o aborrecimento e viver sozinho (Vanderbruggen et al., 2020). O consumo de tabaco foi utilizado como uma estratégia de *coping* durante a pandemia Covid-19 e confinamento (Martínez-Cao et al., 2021). No

entanto, são necessários mais estudos que averiguem as mudanças nos padrões do consumo de tabaco no confinamento e durante a pandemia (García-Álvarez et al., 2020).

Canábis. Referente ao consumo de canábis, alguns estudos relatam o aumento do consumo desta substância nos estudantes universitários durante o confinamento (Firkey et al., 2020; Schepis et al., 2021). Um maior consumo de canábis encontra-se associado ao aborrecimento (Graupensperger et al., 2021; Vanderbruggen et al., 2020). Em Portugal, um estudo recente averiguou que existiu um menor consumo de substâncias psicoativas durante o confinamento obrigatório, mas dos que relataram consumir estas substâncias, a canábis foi a mais consumida (Carneiro, 2020).

Café. Alguns estudos avaliaram o consumo de cafeína nos estudantes universitários durante a pandemia Covid-19 (e.g., Beheshti et al., 2021). A existência de dificuldades na transição para o regime *online* pode ter contribuído para o aumento do consumo desta substância (Elsalem et al., 2020). O aumento do consumo de cafeína durante a pandemia foi relacionado com o burnout (Toubasi et al., 2022) e baixa qualidade de sono (Dunn et al., 2022).

Doces. A pandemia e os consequentes confinamentos obrigatórios impactaram nos comportamentos alimentares, existindo alterações no número de refeições e lanches, consumo e tipo de alimento (Ammar et al., 2020). Especificamente, o consumo de doces pode ter sofrido alterações durante a pandemia Covid-19. Um estudo explorou as diferenças de consumo entre os períodos pré e pós pandemia, revelando que existiu um aumento de consumo de açúcar durante os confinamentos obrigatórios (Li, 2022).O aumento deste consumo pode-se relacionar com o aumento de tempo passado a ver televisão devido às restrições e isolamento social (Tebar et al., 2021). Este foi também associado a um deterioramento do bem-estar psicoemocional dos estudantes (Pavlenko et al., 2022).

Tempo passado no computador e internet. O tempo passado na Internet também foi superior durante o confinamento (Masaeli & Farhadi, 2021). Este padrão de alteração também se verificou nos estudantes universitários portugueses (Silveira et al., 2022). Este aumento pode estar relacionado com a carga de trabalho, necessidade de contacto social, isolamento social, baixa monitorização do tempo passado na internet, incerteza sobre o futuro e adoção de um estilo de vida sedentário (Iyer & Sharma, 2020; Sañudo et al., 2020; SICAD, 2020b). O abuso da Internet também se relaciona com outras temáticas, como a sobrecarga de informação e

exposição a desinformação (Masaeli & Farhadi, 2021) e está associado ao aumento de *stress*, ansiedade e depressão (Shadzi et al., 2020; Wang et al., 2020).

Videjogos. Vários estudos afirmam que o tempo passado a jogar *online* foi superior durante o confinamento, comparado com o período pré-pandémico (Balhara et al., 2020; Carneiro, 2020; SICAD, 2020b). Este aumento pode estar relacionado com a crença que o jogo ajuda a combater o *stress* e sintomatologia ansiosa e depressiva, mas também se encontra relacionado com a redução da carga de trabalho e influência de pares (Balhara et al., 2020; Blasi et al., 2019; Price, 2022). O aumento de tempo passado a jogar *online* durante o confinamento agravou problemas psicológicos, incluindo solidão e ataques de pânico (Sundaray & Chopra, 2020).

Apostas ou jogos a dinheiro. As apostas ou jogos a dinheiro *online* continuaram a estar disponíveis durante a pandemia e podem ter aumentado durante os confinamentos obrigatórios (Håkansson et al., 2020; Maraz et al., 2021). Este padrão de alteração também foi identificado em estudantes universitários (Son et al., 2020; Ting & Essau, 2021). Em Portugal, um estudo averiguou a adoção de comportamentos de risco nos estudantes universitário durante a pandemia. A maioria dos participantes afirmou que o tempo a jogar *online* a dinheiro foi inferior, mas existiram também relatados de estudantes que reportaram o aumento deste comportamento (Carneiro, 2020).

1.3.3. Determinantes dos Comportamentos Aditivos durante a Pandemia

A pandemia Covid-19 é uma crise de saúde pública sem precedentes (Sohrabi et al., 2020). Foram implementadas várias medidas de proteção para mitigar a propagação da doença, incluindo distanciamento social e políticas de permanência em casa, que impactaram nos comportamentos dos indivíduos (Balanzá–Martínez et al., 2020). Uma das grandes preocupações que surgiu com a pandemia Covid-19 foi exatamente de que forma as pessoas iriam responder perante os vários fatores de *stress* (WHO, 2020). A situação pandémica influenciou os comportamentos aditivos de vários grupos, incluindo os estudantes universitários (Estacio et al., 2020; Virgolino et al., 2021). O distanciamento social e isolamento impuseram uma alteração nas rotinas dos estudantes universitários e vários fatores podem contribuir para a adoção de comportamentos aditivos (Rojas-Jara, 2020).

É crucial aumentar o conhecimento sobre os padrões dos comportamentos aditivos durante a pandemia Covid-19 e investigar os vários fatores que podem ter originados estas alterações

durante este período (Alimoradi et al., 2022; Carneiro, 2020; García-Álvarez et al., 2020; Håkansson et al., 2020; Jaffe et al., 2021; Masaeli & Farhadi, 2021; Price, 2022). Com base na literatura existente sobre o período pandémico, é possível destacar alguns fatores que podem ser identificados como determinantes dos comportamentos aditivos nos estudantes universitários durante os confinamentos obrigatórios da pandemia Covid-19 (Figura 2).

Isolamento Social. Uma das medidas de contenção durante a pandemia foi o isolamento social. Esta alteração forçou que as pessoas se adaptassem a novas rotinas e que enfrentassem novos desafios (Gruber et al., 2021). Resultante do isolamento surgiram consequências a nível individual, social e académico. A nível individual, surgiram problemas a nível da saúde mental como o *stress*, ansiedade e depressão (Son et al., 2020). A nível social, significou uma redução das interações sociais e dos contextos sociais (Ammar et al., 2020). A nível académico, podem ter surgido vários desafios que podem contribuir para um acréscimo de dificuldades sentidas nos estudantes universitários (Aguilera-Hermida, 2020). É possível que o isolamento social possa ter efeitos nos comportamentos aditivos destes jovens. Por um lado, pode ter tido um efeito abafador pela imposição de reduzir a acessibilidade a contextos sociais e, por sua vez, reduzir comportamentos associados a este ambiente, como o consumo de álcool (Vasconcelos et al., 2021). Por outro lado, pode ter existido uma influência em comportamentos que não estariam presentes se o isolamento social não tivesse sido imposto, como o uso da internet (Gómez-Galán et al., 2020). Por esta razão, torna-se essencial considerar o isolamento social como um determinante dos comportamentos aditivos. Por exemplo, estudantes universitários que experienciaram mais restrições, como foi o caso dos estudantes portugueses devido aos múltiplos confinamentos obrigatórios, reportam mais comportamentos aditivos do que estudantes que não experienciaram condições tão restritas (Gritsenko et al., 2021).

Covid-19 *stress*. Uma das primeiras respostas emocionais à pandemia Covid-19 foi o desenvolvimento de medos racionais e irracionais de contrair a doença, morrer, perder um familiar e prejudicar outros transmitindo a doença (Ornell et al., 2020). O medo, quando experimentado em níveis excessivos, pode resultar num comportamento desadequado (van Meurs et al., 2014). Os estudantes universitários experienciaram medo e preocupação relacionados com a pandemia Covid-19, que podem estar associados às mudanças a nível académico, mas também devido à ameaça geral à saúde (Birmingham et al., 2021). O medo causa um detrimento nas condições psicoemocionais dos estudantes universitários, o que pode levar a um aumento de comportamentos aditivos (Gritsenko et al., 2021). Estes comportamentos

aditivos podem ter sido utilizados como estratégias de *coping* para lidar com o medo e preocupação relacionados com o Covid-19 (Alimoradi et al., 2022; Rogers et al., 2020). A incerteza também foi um notável preditor de sofrimento psicológico entre estudantes universitários durante a pandemia (Varghese & Delariarte, 2021).

Transição para o regime *online*. A transição para o regime *online* foi uma das consequências da pandemia Covid-19 e provocou várias alterações. Por exemplo, as interações académicas passaram a ser mediadas pela tecnologia. Os estudantes deixaram de ir ao campus universitário e passaram a realizar as suas tarefas académicas em casa. O ambiente de aprendizagem pode ter uma influência considerável nos resultados da aprendizagem e rendimento académico (Bower, 2019; Wang et al., 2013). Ao mesmo tempo, os estudantes precisaram de ser capazes de ativar competências de organização e gestão de tempo e ao mesmo tempo lidar com a procrastinação (Gonzalez-Ramirez et al., 2021). Com a transição para o regime *online* de emergência existiu uma diminuição na motivação e autoeficácia nos estudantes universitários e um aumento dos níveis de procrastinação (Aguilera-Hermida, 2020). São poucos os estudos que exploram o impacto desta mudança nos estudantes universitários, sendo necessário explorar e entender de que forma a transição para o regime *online* de emergência afetou e influenciou os comportamentos dos estudantes universitários.

Fadiga Pandémica. A fadiga pandémica, ou *cabin fever*, é entendida como uma combinação de ansiedade, fadiga, irritabilidade, mau humor, tédio, depressão ou sentimento de insatisfação em resposta ao confinamento, rotina, isolamento ou falta de estimulação (Crawford, 2021; Ferreira et al., 2022). Pode impactar de forma significativa a saúde e qualidade de vida de uma pessoa (Chen et al., 2021). Esta descreve um ciclo de emoções negativas e dificuldades/distúrbios emocionais, incluindo diminuição da motivação, sentimentos de desesperança, sintomatologia depressiva e ansiosa, dificuldade de concentração e irritabilidade (Estacio et al., 2020; Rosenblatt et al., 2010). Durante a pandemia pode ter existido uma incapacidade de manter uma rotina diária ou semanal, má higiene de sono, mudanças nos hábitos alimentares e aumento de comportamentos aditivos (Estacio et al., 2020). Os fatores que contribuem para fadiga pandémica incluem o isolamento devido às restrições sociais e comportamentais, impossibilidade de experienciar atividades consideradas emocionantes ou significativas e insegurança financeira (Estacio et al., 2020; Fritscher, 2022; Rosenblatt et al., 2010). Apesar dos inúmeros estudos sobre a epidemiologia e tratamento clínico do Covid-19, são poucos os estudos que abordam este conceito (Chen et al., 2021).

1.3.4. Modelo Teórico de Processo

Através da revisão de literatura, é possível a criação de um modelo teórico de processo, que permite uma representação visual dos vários determinantes dos comportamentos aditivos e as suas inter-relações durante os confinamentos obrigatórios (Figura 1.2).

Foram implementadas várias medidas de proteção para mitigar a propagação da infecção, incluindo o isolamento social, que impactaram nos comportamentos dos indivíduos (Balanzá–Martínez et al., 2020). Em resposta ao confinamento, rotina, isolamento e falta de estimulação, surgiram uma série de consequências e sintomas psicológicas, como ansiedade, *stress*, depressão, designados como fadiga pandémica (Crawford, 2021; Estacio et al., 2020; Taylor, 2019). Quanto maiores são os indicadores da presença de sintomas de depressão, ansiedade e *stress*, maior é a tendência dos indivíduos se isolarem e adotarem estratégias de evitamento do problema e adoção de comportamentos de compensação, como a adoção de comportamentos aditivos (Fonseca, 2020). Para além do distanciamento e isolamento social, a incerteza, o medo e preocupação causaram uma série de consequências adversas que podem contribuir para o aumento de comportamentos aditivos (Rojas-Jara, 2020). Ainda, existiu um aumento de *stress* nos estudantes universitários devido à transição de emergência para o ensino *online* durante a pandemia Covid-19 (Alateeq et al., 2020; Moawad, 2020). O *stress* derivado das mudanças e exigências académicas pode influenciar o aumento de comportamentos aditivos, bem como aumentar sintomas de fadiga pandémica nos estudantes universitários (Aguilera-Hermida, 2020; Basri et al., 2022; Li et al., 2021).

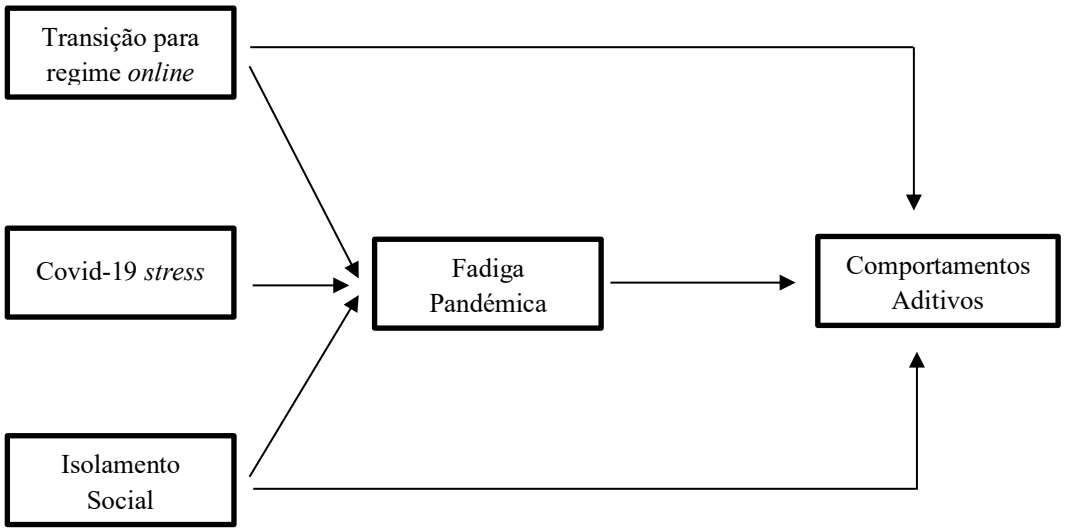

Figura 1.2. Modelo teórico dos determinantes dos comportamentos aditivos durante os confinamentos obrigatórios

CAPÍTULO 2

Metodologia

2.1. Design do Estudo

O presente trabalho teve como objetivo investigar e analisar os comportamentos aditivos nos estudantes universitários e o impacto da pandemia Covid-19. As perguntas de investigação são: quais são os determinantes dos comportamentos aditivos nos estudantes universitários? E de que forma a pandemia afetou os comportamentos aditivos nos estudantes universitários?

O presente estudo tem como base o quadro metodológico do Intervention Mapping (Bartholomew et al., 2006), sendo a avaliação de necessidades o primeiro passo. Adotando uma abordagem qualitativa, foram realizadas entrevistas individuais semiestruturadas de modo a compreender a experiência dos estudantes universitários durante a pandemia COVID-19 e o seu efeito nos comportamentos aditivos. A escolha da utilização de uma metodologia qualitativa reside na importância de obter uma análise compreensiva e holística para responder ao objetivo da investigação. Deste modo, não se pretende obter a quantidade de estudantes universitários que apresentam comportamentos aditivos, mas sim perceber a natureza e a essência do impacto da pandemia nos estudantes universitários e os vários fatores que contribuem para o desenvolvimento destes comportamentos.

2.2. Amostra

O presente estudo obteve aprovação da Comissão de Ética do Iscte-IUL e contou com um total de vinte e seis entrevistas individuais semiestruturas. A amostra foi de conveniência e é composta por dezanove raparigas e sete rapazes, com idades compreendidas entre os 19 e 41 anos (M = 23; DP = 4.74). Todos de nacionalidade portuguesa e estudantes universitários com matrícula ativa na universidade, cinco frequentavam o curso de Gestão Industrial e Logística, treze frequentavam o curso de Psicologia, um estudante pertencia ao curso de Antropologia, três frequentavam o curso de Serviço Social e os restantes quatro participantes frequentavam o curso de Arquitetura e Urbanismo. A maior parte dos estudantes relataram ser estudantes a tempo inteiro e nove tinham o estatuto de trabalhador-estudante.

2.3. Instrumento

Para a análise dos comportamentos aditivos recorreu-se à realização de entrevistas individuais semiestruturadas. Estas foram realizadas com base num guião previamente estruturados, que inclui vários tópicos (Anexo A).

Em primeiro lugar, os estudantes foram questionados sobre a pandemia Covid-19, nomeadamente o seu impacto, principais necessidades e dificuldades durante a pandemia e sobre a possibilidade de existência de crescimento pós-traumático. De seguida, foi abordado o impacto da pandemia Covid-19 nos comportamentos individuais, sendo feita a distinção entre os confinamentos obrigatórios, levantamento das restrições e projeções futuras. Ainda, foi pedido para descrevem o impacto individual, social e académico destes comportamentos. Posteriormente, foram abordados os determinantes dos comportamentos aditivos. Deste modo, pretendeu-se averiguar quais as influências individuais, interpessoais, organizacionais e comunitárias dos comportamentos aditivos nos estudantes. Por último, foi abordado o tema dos programas de intervenção, nomeadamente a sua importância no contexto universitários, possíveis oportunidades e barreiras na participação e características ideais de um programa de intervenção.

Apesar de o questionário abordar várias temáticas, a presente dissertação apenas se foca na análise das respostas dos determinantes dos comportamentos aditivos e o impacto da pandemia nestes comportamentos. Os outros temas não foram considerados na análise de dados.

2.4. Procedimento

O recrutamento dos participantes foi realizado através de correio eletrónico ou contacto telefónico com as seguintes informações: identificação do estudo e dos investigadores responsáveis; objetivos gerais do estudo; tempo estimado e características gerais da participação; dados de contacto para esclarecimento de dúvidas e agendamento da entrevista. Posteriormente, foi utilizada a técnica *snowball* com o intuito de solicitar mais contactos de possíveis participantes para o presente estudo.

As entrevistas foram realizadas entre maio e julho de 2022, consoante a disponibilidade dos participantes através da plataforma *online Zoom*. Foi efetuado o registo de voz para posterior transcrição e análise e assegurada a confidencialidade dos dados recolhidos. As entrevistas tiveram uma duração entre 15 minutos a 1 hora. Todos os participantes assinaram o consentimento informado, onde eram apresentados os objetivos do estudo e a natureza voluntária de colaboração, entre outras informações.

Com o intuito de analisar e explorar os dados recolhidos, realizou-se uma análise temática com recurso ao *software* NVIVO, v.12 (QRS International).

A análise temática é uma abordagem descritiva qualitativa é caracterizada como um método para identificar, analisar e relatar padrões (temas) presentes nos dados (Braun & Clarke, 2006). A análise temática é um processo e foram seguidas as seguintes fases durante a análise dos dados: (1) familiarização com os dados e procura inicial de temas; (2) criação sistemática de códigos iniciais e associação a dados relevantes; (3) identificação de temas, agrupando todos os dados relevantes num mesmo tema; (4) revisão dos temas identificados e criação de um primeiro mapa temático; (5) redefinição e nomeação dos temas, criando definições claras para cada tema e completando o mapa temático (Braun & Clarke, 2006).

Foi utilizada uma abordagem dedutiva-indutiva que possibilita que a literatura existente seja uma parte integrante do processo de análise temática, permitindo também que os temas surjam diretamente dos dados através da codificação (Braun & Clarke, 2006). Através da metodologia dedutiva, foi realizada uma revisão de literatura sobre os comportamentos aditivos nos estudantes universitários que conduziu a análise de dados. A metodologia indutiva fornece flexibilidade para que os temas sejam identificados especificamente a partir dos dados recolhidos. Deste modo, foram estabelecidas categorias de análise antes da recolha de dados com base na revisão de literatura sobre os determinantes dos comportamentos aditivos nos estudantes universitários. Posteriormente, foram criadas outras categorias de análise com base nos dados das entrevistas que não se enquadravam em nenhuma das categorias pré-definidas.

2.5. Qualidade de Investigação

Com o intuito de garantir o rigor na análise dos dados recolhido e assegurar confiabilidade da abordagem qualitativa, foi realizado um acordo interjuízes com dois investigadores (Vala, 2005). Nesse sentido, foi disponibilizado a codificação realizada dos temas identificados a partir dos dados recolhidos aos outros investigadores, que deram o seu parecer sobre as categorias definidas podendo surgir novas categorias, caso fosse necessário. Com isto foi possível chegar a uma concordância relativamente à definição e estrutura dos temas derivados da análise de dados.

De modo a garantir a qualidade de investigação, foram tidos em conta os critérios definidos pelo COREQ (COnsolidated criteria for REporting Qualitative research) (Tong et al., 2007) sobre o design do estudo e análise dos dados (Anexo B). A saturação dos dados (item 22) foi avaliada através da estratégia *code meaning*, isto é, a saturação é atingida quando não é

identificado nenhum novo tema (Hennink et al., 2017). Ainda, estudos que apresentem uma amostra entre 9 a 17 participantes num estudo qualitativo com entrevistas conseguem assegurar a saturação dos dados (Hennink & Kaiser, 2022). Foram também tidos em conta os critérios relativos à análise de resultados, nomeadamente a identificação dos temas dedutivos e indutivos (item 26), identificação do software utilizado (item 27) e correspondência do número do participante nas citações utilizadas para ilustrar os temas e subtemas apresentados (item 29). No entanto, as transcrições não foram devolvidas aos participantes para correção ou feedback sobre os resultados da investigação (itens 23 e 28).

Foram também tidos em conta os indicadores do RATS - Qualitative Research Review Guidelines (Anexo C), que engloba a relevância do design do estudo, a apropriação do método qualitativo, transparência dos procedimentos e a abordagem interpretativa (Clark, 2003). Referente à relevância, foram apresentadas as questões de investigação, bem como a pertinência e relevância do presente estudo. Tendo em conta a existência de comportamentos aditivos no ensino superior, revela-se crucial o desenvolvimento de programas de intervenção eficazes e que vão ao encontro das necessidades dos estudantes universitários. A análise da alteração dos comportamentos aditivos durante a pandemia providencia também um conhecimento mais alargado sobre os comportamentos dos estudantes universitários, bem como a pandemia pode afetar esta população e os seus comportamentos. Através da realização de modelos teóricos com base nos determinantes dos comportamentos aditivos é possível direcionar a implementação de um programa de intervenção eficaz na população universitária. Em segundo lugar, a adequação do método qualitativo foi explicada e salienta a necessidade de compreender de forma global os comportamentos aditivos nos estudantes universitários. Referente à transparência de procedimentos, procurou-se explicar com exatidão a amostra e o recrutamento de participantes. Ainda, o presente estudo foi aprovado pela Comissão de Ética do Iscte-IUL e a confidencialidade dos participantes foi assegurada durante todo o processo. Por último, em relação à solidez da abordagem interpretativa, considera-se que a escolha de uma análise temática com abordagem dedutiva e indutiva é o método mais pertinente face os objetivos e questões de investigação. A interpretação dos resultados é apresentada de forma clara e organizada e posteriormente discutida com base em evidência científica.

CAPÍTULO 3

Resultados

Através da condução de entrevistas individuais semiestruturadas, pretendeu-se compreender os comportamentos aditivos no contexto universitário, nomeadamente os seus determinantes e o impacto da pandemia Covid-19 nestes comportamentos.

Foi realizada uma análise temática com uma abordagem dedutiva-indutiva para obter uma descrição dos comportamentos aditivos nos estudantes universitários.

Foram identificados os principais temas e subtemas de modo a responder às questões de investigação. Os temas englobam múltiplas referências sobre um determinado assunto ou uma dimensão de interesse. Cada tema será acompanhado de indicadores quantitativos que demonstram a sua relevância, como o número de entrevistas e o número de referências codificadas em cada tema (*n*), isto é, o número de citações codificadas em cada tema. Com isto, pretende-se demonstrar a representatividade de cada tema. As citações que ilustram os vários temas e subtemas serão acompanhadas por um código de identificação do participante. Os temas identificados serão organizados em modelos temáticos.

Os resultados serão apresentados da seguinte forma: em primeiro lugar, serão apresentados os principais temas que constituem os determinantes dos comportamentos aditivos no contexto universitário. Em segundo lugar, serão apresentados os temas referentes aos confinamentos obrigatórios durante a pandemia Covid-19. Pretendeu-se compreender as mudanças e dificuldades específicas do confinamento e de que forma influenciaram os comportamentos aditivos e quais os determinantes específicos desta fase. Por último, serão apresentados os temas que descrevem a situação pós-pandémica devido ao levantamento das restrições e um modelo temático final.

3.1. Comportamentos Aditivos no contexto universitário

Os estudantes foram questionados sobre os fatores organizacionais, interpessoais e individuais que influenciam os comportamentos aditivos. Pretendeu-se descrever de que maneira os estudantes universitários entendem e interpretam os comportamentos aditivos e relatar a influência do contexto universitário. A nível organizacional, objetivou-se relatar a influência do contexto universitário nos comportamentos aditivos.

A nível interpessoal, avaliou-se a influência de pares e parental nos comportamentos aditivos. Por fim, foram determinadas as características e competências individuais que influenciam estes comportamentos.

Foram definidos os temas que constituem os determinantes dos comportamentos aditivos no contexto universitário e foram organizados num modelo temático (Figura 3.3).

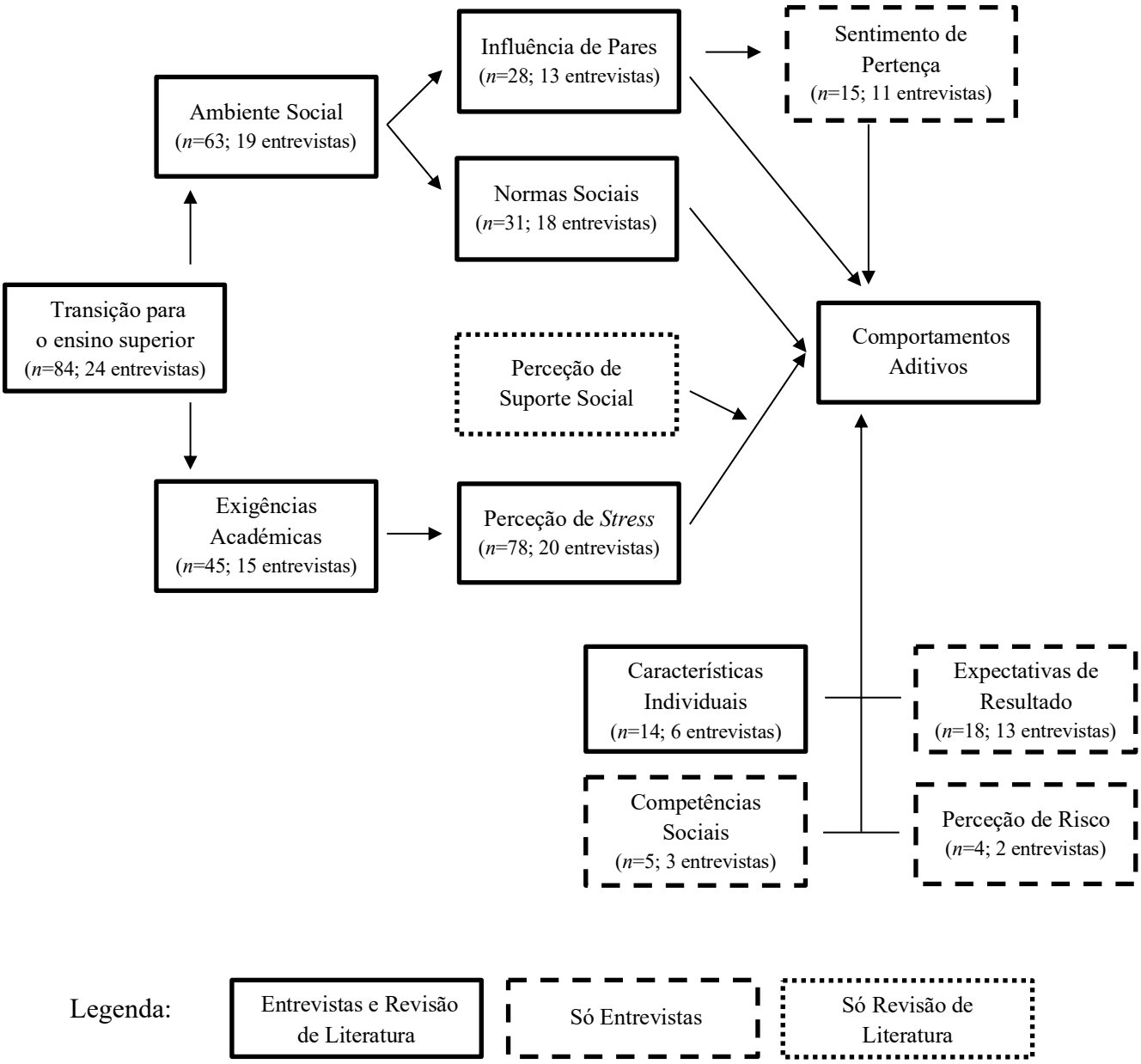

Figura 3.3. Modelo temático dos determinantes dos comportamentos aditivos no contexto universitário

Transição para o ensino superior

A transição para o ensino superior surge como o primeiro tema (*n*=84; 24 entrevistas). Esta etapa engloba uma transição para novos contextos e uma diferença na relação familiar. Foram definidos dois subtemas: mudanças a nível desenvolvimental (*n*=36; 15 entrevistas) e mudanças a nível académico (*n*=12; 8 entrevistas).

A transição para o ensino superior engloba vários desafios e pode ser uma fase regida por desequilíbrio e instabilidade. Os comportamentos aditivos podem ser utilizados como uma estratégia para lidar com os vários *stressores* presentes no contexto universitário, facilitados pela fase desenvolvimental dos estudantes universitários: *"nós temos noção do que estamos a fazer. São adições. Ou seja, o termo da adição não é uma coisa boa, não é positiva, porque nós sabemos que é uma coisa negativa. No entanto, tem algo que nos ajuda a passar este percurso. Acaba por ser dos percursos mais difíceis que eu acho que nós temos. Que este percurso que estamos naquela fase de criança-adulto, começamos a ter mais responsabilidades. Ao mesmo tempo, temos que começar a tomar decisões de nossa vida do futuro, que vai impactar bastante e acho que estas pequenas adições, estas pequenas bengalas do dia a dia, acabam por nos ajudar a ter sanidade mental e ter um bocadinho mais de refúgio das responsabilidades*" (P17).

A nível desenvolvimental, os estudantes relatam uma maior perceção de liberdade e menor controlo parental na transição para o ensino superior. Esta liberdade possibilita a exploração identitária e várias direções de vida: *"porque é aquela fase em que a maioria já são pessoas maior de idade, já passámos aquele, os 18 anos, já estamos mais livres, diria, dos nossos pais, ou pelo menos deveríamos estar, a partir dessa idade diria que os nossos pais também têm que começar a confiar um bocadinho em nós e a deixar-nos alargarmos um caminho que é para nós também começarmos a perceber o que é que é a vida"* (P14). Ainda, potencia a adoção de comportamentos aditivos: *"acho que com passagem para o ensino superior o que acontece é que as pessoas se vêm com mais liberdade, com mais tempo fora de casa e acabam por sentir-se livres e soltas, pronto e acabam por experimentar muitas coisas e até fomentar mais comportamentos aditivos"* (P19).

A nível académico, é referida uma mudança de exigência na transição para o ensino superior: *"quando ingressei no ensino superior, senti que exigia muito mais de mim, em termos de trabalhos"* (P15). Apesar da exigência ser uma característica global do percurso académico universitário, existem épocas específicas, como a época de exames e frequências ou entregas de trabalhos, que impulsionam o aumento de comportamentos aditivos: *"talvez na altura de maior, na época de avaliações, por exemplo, de muitos prazos próximos de entrega de trabalhos, são aqueles picos, se calhar de maior ansiedade em que as pessoas sentem uma*

maior necessidade de descarregar um bocadinho o stress todo. Acho que talvez tenham um maior pico aí" (P19).

Sentimento de Pertença

O sentimento de pertença refere-se a uma motivação para estabelecer relações interpessoais positivas e significativas (*n*=15; 11 entrevistas). Este tema indutivo remete para as alterações a nível ecológico, em que os estudantes transitam para um novo contexto e existe uma necessidade de estabelecer novas amizades e relações interpessoais que constituam uma rede de suporte.

Assim, o sentimento de pertença impulsiona os estudantes a procurarem os convívios sociais, que facilitam o consumo de substâncias: "*Mas falando de, por exemplo, álcool, drogas, tabaco, é o ambiente social, o quer experimentar, está aqui, o fácil acesso, do as pessoas quererem integrar-se, fazer parte do grupo, acho que tem uma grande importância na adoção destes, das pessoas aos comportamentos aditivos ou não*" (P25). Esta relação pode ser maior quando se fala de estudantes deslocados: "*sentem-se mais débeis e querem experimentar esse tipo de coisas, talvez para se sentirem um pouco melhor ou para pertencerem mais aos grupos em que se inserem*" (P24).

Ambiente Social Universitário

O ambiente social universitário revelou-se como um tema que explica a adoção de comportamentos aditivos (*n*=63; 19 entrevistas). Através do discurso dos estudantes, o contexto social pode incluir convívios sociais, como festas ou praxe e ambiente de estudo. Foi definido um subtema: a acessibilidade (*n*=2; 2 entrevistas).

Estes ambientes foram relacionados com o consumo de várias substâncias, como o consumo de álcool, tabaco, canábis e café. No entanto, os contextos sociais específicos afetam de forma particular cada substância: *"eu acho que é mesmo só o contexto social, está tudo construído à volta destes comportamentos, portanto, estudar e fazer noitadas é o café e sair com os amigos é beber, pausa é café e um cigarro. Portanto, eu acho que todo o contexto social está construído sobre estes comportamentos"* (P19). Enquanto as festas, festivais e praxe parecem potenciar um maior consumo de álcool, tabaco e canábis, o ambiente de estudo potencia maioritariamente o consumo de café e tabaco.

Os convívios sociais constituem uma oportunidade social para os estudantes universitários que é facilitada pelo contexto universitário: "*depois há imensas festas, depende de faculdade para faculdade, na verdade, mas pelo menos [nesta universidade] há imensas festas, quase*

todas as semanas há festas" (P14). Existe um consenso que estes contextos sociais potenciam comportamentos aditivos: "*eu acho que na faculdade há festas todas as semanas, nem que sejam sunsets. Pronto e depois mesmo as festas [da universidade] e assim que são conhecidas por serem muito boas, acho que obviamente que, incentivam a esses comportamentos*" (P19).

O ambiente de estudo surge como um facilitador de certos comportamentos aditivos. A componente social, no ambiente de estudo, influencia o consumo de café e tabaco: "*fumar, são as pausas do estudo quer ir ali à porta da ala azul para fumar e fazer uma pausa para enquanto as pessoas estão a beber café fumar um cigarro. Portanto, eu acho que também, o contexto social acaba por ter impacto nesses comportamento também*" (P19).

A acessibilidade diz respeito a situações de ofertas ou acesso a determinadas substâncias. O contexto universitário foi caracterizado pelo fácil acesso a várias substâncias. Por exemplo, *"geralmente nas escolas secundárias até à escola secundária, nós não podemos fumar dentro da escola. Agora na faculdade, vamos ao pátio e fumamos um cigarro*" (P26). A acessibilidade facilita a adoção de comportamentos aditivos: "*se tiveres num ambiente em que é fácil ter acesso a isso, então se calhar há de ser mais provável que tu acabes por experimentar ou por fazer ou etc, principalmente no caso das drogas"* (P25).

Normas Sociais

As normas sociais foi outro tema identificado e estas revelam-se como outro fator que influencia a adoção de comportamentos aditivos (*n*=31; 18 entrevistas). Foram definidos dois subtemas: normas sociais descritivas (*n*=23; 16 entrevistas) e normas sociais injuntivas (*n*=8; 7 entrevistas).

Através dos contextos sociais, os estudantes aprendem comportamentos de referência que direcionam e restringem comportamentos no contexto social, nomeadamente os comportamentos aditivos, com um estudante a relatar*: "(...) todo o contexto social universitário eu acho que já está assente nestes comportamentos. Não que seja uma coisa que as pessoas pensem deliberadamente, "Vamos propagar, isto é tradição". Não é assim que as pessoas pensam, mas eu acho que acaba por ser quando entras no meio, tu vês os comportamentos, tu dás-te com as pessoas que praticam os comportamentos, eu acho que acaba por ser uma coisa que tu vês soft, e acabas por praticar no futuro, praticar também os comportamentos"* (P19).

As normas sociais descritivas dizem respeito às perceções dos estudantes em relação à prevalência dos comportamentos aditivos. De uma forma global, os estudantes descrevem os comportamentos aditivos como uma realidade normalizada e justificada no contexto universitário: *"muitos desses comportamentos excessivos (...), acho que é uma coisa, um*

trademark mesmo do estilo universitário" (P11). A perceção de que estes comportamentos são normais e comuns no ensino superior, influencia o comportamento individual e potencia a adoção de comportamentos aditivos: "*é aquela coisa de tudo, alguém faz, portanto porque não?*" (P10).

As normas sociais injuntivas dizem respeito à aprovação ou desaprovação destes comportamentos por parte dos membros do grupo. A normalização dos comportamentos aditivos representa-se numa aprovação generalizada, onde alguns estudantes relatam que não existe reação ou desaprovação quando adotam comportamentos aditivos: "*como já é uma coisa recorrente e todos praticamos o mesmo, não há grande reação*" (P16). A desaprovação revela-se através de sanções sociais informais quando os estudantes não adotam o típico estilo de vida académico que envolve o consumo de substâncias, por exemplo: "*a vida académica é isso, é depois das aulas ir beber umas jolas. (...) E quem não faz é tipo o totozinho*" (P10).

Influência de Pares

A influência de pares foi definido como outro tema que explica a adoção de comportamentos aditivos nos estudantes universitários (*n*=28; 13 entrevistas). O ambiente social universitário fornece aos pares uma oportunidade de influência única na adoção destes comportamentos. Foram designados dois subtemas: influências diretas (*n*=4; 4 entrevistas) e influências indiretas (*n*=12; 8 entrevistas).

Influências diretas podem incluir desde ofertas até ordens para os estudantes adotarem estes comportamentos. Estas influências diretas surgem nos comportamentos aditivos com substância, particularmente o consumo de álcool, muito associado aos contextos sociais académicos: *"a gente sabe aquela, o peer pressure, não é, uma pessoa quando está numa festa "ó bebe lá este shot, bebe lá isto e aquilo". Pá o gajo vai na onda deles, não é? Mas isso é normal"* (P11). Esta influência também está presente em comportamentos aditivos sem substância, como a utilização de computador e internet para ver séries e filmes: *"nem que seja só "olha puto tens que ir ver aquela série, é bué fixe, vai ver aquilo". Isso já me obriga, tipo, se a pessoa me vender aquilo como sei lá o quê, não é, já vou ver aquilo e vou ficar "aí bem, parece ser fixe, deixa lá ver isso"* (P11).

Influências indiretas, como a modelação, revelam-se como uma maior influência nos comportamentos aditivos nos estudantes universitários. Esta influência está presente em vários comportamentos aditivos, incluindo com substância (e.g., consumo de álcool, tabaco, canábis) e sem substância (e.g., apostas ou jogos a dinheiro). Os pares e membros do grupo a qual o estudante pertence influencia a adoção destes comportamentos: "*é aquela coisa de estar em*

grupo. E há certas pessoas que são influenciadas pelo grupo e acabam por copiar ou... como é que se diz... ficar com os hábitos aditivos dos outros membros do grupo, acontece e por isso acho que é verdade. (...) Esse comportamento acaba por se passar" (P18).

Exigências Académicas

As exigências académicas inerentes à transição para o contexto universitário são um fator que contribuiu para a adoção de comportamentos aditivos nos estudantes universitários (*n*=45; 15 entrevistas).

Ainda, as exigências académicas e a carga de trabalho aumentam o cansaço nos estudantes universitários. Este cansaço encontra-se maioritariamente associado ao tempo passado no computador: "*é mesmo o excesso de trabalho e as horas que são precisas ser dedicadas porque é o que eu costumo dizer uma pessoa vai pode ir para um exame e faz um teste e depois olha vê se passa ou não. Nós não podemos ir para o exame sem o trabalho feito, ou seja, exige muito uma preparação prévia. E eu sinto que o estar sempre a trabalhar e estar sempre no computador me desgasta imenso, que mesmo mentalmente eu estou cansada. Tipo fico estafada"* (P02). É importante referenciar a transição digital que influencia este percurso. Atualmente, o tempo passado do computador é praticamente indispensável no percurso académico, sendo utilizado para estudar e realizar trabalhos: *"para o trabalho, para a escola, para tudo, levo sempre o PC, mesmo que não use, está na mochila e posso ter que precisar dele, porque acho que houve uma transformação, ainda maior do que havia antigamente, há uma transformação enorme e uso o computador para quase tudo, literalmente, quase tudo"* (P11). O aumento de tempo passado no computador associado às exigências académicas tem um grande impacto nos estudantes universitários, afetando a sua qualidade de vida: "*o computador, é assim, eu diria que eu neste momento não faria nada no seu computador porque é mesmo tudo no computador e isso tem um impacto gigante. Mesmo gigante porque eu chego ao final dos dias estafada porque eu não saio do computador. E eu não gosto nada disso porque é mesmo... é cansativo. Para além de é um ecrã, não sais do ecrã, sei lá, parece que já estamos... já sou uma máquina tudo o que eu faço é no computador e fora do computador já não faço nada. E acho que tem um impacto muito grande porque eu não sou uma pessoa de ficar sentada e ficar no computador"* (P02).

Vários comportamentos aditivos foram associados às exigências académicas. Por exemplo, consumo de café pode ter como objetivo aumentar a produtividade de modo a responder às exigências académicas e combater o cansaço e procrastinação: "*mas aquela perceção de que para passar às cadeiras, ou para termos boas notas, temos que estudar muito*

e temos que ficar só focados naquilo e naquilo e naquilo. Eu acho que isso acaba por amplificar, não sei se esta palavra é boa, o consumo de café" (P19). Alguns estudantes reportam o consumo de tabaco associado a uma sensação de descontração e de fazer uma pausa nos estudos: *"quando vou fumar um cigarro, acabo por ser, como eu associo muito o ir fumar um cigarro à pausa acaba por ser um "pá, quando voltar já vou conseguir estar mais focada"* (P26). É possível que exista o policonsumo de substâncias associado às exigências académicas: *"erva, tabaco, café, está um pouco também relacionado com a faculdade em si, tipo stress e a ansiedade dos exames, o facto de ter de ficar acordado até tarde para terminar os trabalhos ou estudar"* (P05). Alguns estudantes podem recorrer a outros comportamentos aditivos, como o uso do telemóvel: "*às vezes, quando estou sozinho, tenho mais tendência para fazer pausas, ir ao telemóvel, por exemplo, e acaba por prolongar a pausa"* (P18).

Perceção de *Stress*

A perceção de *stress* encontra-se relacionada com a adoção de comportamentos aditivos nos estudantes (*n*=78; 20 entrevistas). Esta envolve a perceção ou avaliação de uma ameaça e a falta de recursos para lidar com um determinado *stressor*. Foram definidos dois subtemas: *stress* académico (*n*=15; 11 entrevistas) e estratégias de *coping* (*n*=31; 15 entrevistas).

Os estudantes universitários relatam vários *stressores* que afetam a sua vida. Podem existir fontes de *stress* a nível pessoal e social que pode comprometer o ajustamento nesta etapa: "*pronto há stress, mas depois vêm problemas pessoais e temos que controlar os problemas pessoais juntamente com a faculdade. Acho que quando as coisas se juntam torna-se mais complicado*" (P01). Ainda, as preocupações financeiras contribuem para o aumento da perceção de *stress* dos estudantes universitários. Neste caso, as preocupações financeiras incutem sentimentos de culpa associados aos custos do ensino superior: "*eu pelo menos na universidade sinto-me a gastar dinheiro dos meus pais. (...) é sempre num sentido de responsabilidade maior, porque não quero estar a ser um peso para ninguém, mas acaba por ser e acho que esses sentimentos, depois uns lidam melhor com eles ou outros lidam menos bem"* (P07).

Referente ao primeiro subtema, as preocupações académicas surgem como uma importante fonte de *stress*, por exemplo: "*eu lembro-me de estar no meu primeiro ano (...) e ter uma colega minha que dizia: quando disseram que eu ia para a faculdade e ia ser só diversão, eu acreditei, só que aqui é só trabalhos e stress*" (P13). De facto, o *stress* académico surge como um impulsionador da adoção de comportamentos aditivos, por exemplo: "*depois também o facto de lidarmos com muita pressão na faculdade, eu acho que também pode ter algum peso, na*

medida em que as pessoas que já fumam começam a refugiar-se muito no cigarro e quando estão nervosas ou ansiosas irem fumar" (P26).

Neste sentido, os comportamentos aditivos são utilizados como uma estratégia de *coping*. Muitos adotam estas estratégias desadaptativas com o intuito de aliviar estados emocionais desagradáveis, por exemplo: "*jogar videojogos sempre me ajudou, foi sempre o refúgio. Estava com um problema e ia jogar. Passavam horas e eu não sentia passar por isso ajudava de alguma maneira. Mas acho que pioram sempre. Se for videojogos eu estou a adiar o problema"* (P01).

Os comportamentos aditivos são muitas vezes referidos como uma "*refúgio"* ou um *"escape"*, utilizados para aliviar a perceção de *stress*. De facto, quando questionados sobre os resultados esperados na adoção destes comportamentos, o distanciamento e distração do problema surgiu como uma motivação para adotar estes comportamentos: "*distração, se calhar, de toda a situação. Mantinhas a cabeça ocupada"* (P22). A adoção de comportamentos aditivos pode aumentar para alguns estudantes quando experienciam estados emocionais desconfortáveis: "*é mais o fator emocional, se eu estou a sentir alguma coisa mais desagradável, eu tento compensar de alguma forma. (...) é mais assim nesse sentido, para compensar qualquer coisa que está a falhar eu viro-me para substâncias ou para coisas. Quando eu estou bem psicologicamente se calhar não faço tanto"* (P08).

Ao adotar estes comportamentos aditivos, surge uma sensação de prazer e descontração que pode contribuir para a manutenção destes comportamentos: "*o chocolate acho que é um bocadinho como o tabaco, para quem é viciado em tabaco. Dá-me assim algum alívio de stress e tudo mais, é algo satisfatório para mim*" (P07).

Características Individuais

A partir da definição dos principais temas e determinantes que afetam a adoção de comportamentos aditivos, várias características individuais surgem associadas a estes comportamentos (*n*=14; 6 entrevistas). As várias características delineiam os subtemas: procura de sensações (*n*=11; 5 entrevistas), perfecionismo (*n*=2; 2 entrevista) e impulsividade (*n*=1; 1 entrevista).

A procura de sensações define-se como a necessidade de sensações e experiências intensas, novas e variadas. Esta surge como uma motivação na adoção de comportamentos aditivos, por exemplo: "*deixa-me feliz e deixa tipo as emoções literalmente à flor da pele e faz bem, às vezes, sentir essas emoções seja, às vezes até para chorar, também vira para esse lado"* (P14). O aborrecimento também pode surgir associado à procura de sensações: "*Eu acho que é*

aborrecimento, mas a minha psicóloga acha que é uma necessidade de preencher um vazio com cenas que me fazem sentir emoções" (P05).

Quando questionados sobre outras características ou competências individuais que pudessem levar à adoção de comportamentos aditivos, foi possível identificar o tema do perfecionismo: "*a minha exigência para comigo própria, porque, e o perfeccionismo que eu tenho a fazer as coisas e o querer acabar as coisas sempre antes do tempo"* (P12). O perfecionismo surge como uma característica que potencia o consumo de café como um auxiliar para combater a procrastinação e responder às exigências académicas.

Outra característica identificada foi a impulsividade. Apesar de reconhecer os impactos emocionais, financeiros e sociais do comportamento, o *"facto de ser um bocado impulsiva e não pesar bem as coisas antes de as fazer"* (P05) contribuiu para o aumento de consumo de canábis.

Perceção de Risco

A perceção de risco refere-se à suscetibilidade percebida de um indivíduo perante uma ameaça e foi um tem que surgiu durante as entrevistas (*n*=4; 2 entrevistas). Uma baixa perceção de risco perante uma ameaça contribui para a adoção de comportamentos de risco, como a adoção de comportamentos aditivos: "*honestamente, nunca pensei muito nisso, não é, porque também acho que nós vivemos um bocadinho nesta coisa do "ah nós ainda somos novos", tipo, quando tivermos 30 anos, logo paramos de fumar ou, sei lá, agora é que é a altura para aproveitar, para mim não vai ser tão nocivo ainda"* (P23).

Expectativas de Resultado

As expectativas de resultado surgiram também durante as entrevistas e podem influenciar a adoção de comportamentos aditivos (n=18, 13 entrevistas).

Em primeiro lugar, estas foram abordadas em relação ao consumo de álcool e designam a crença de a pessoa ficar mais descontraída e divertida nos contextos sociais. Assim, a existência desta crença e expectativas promove o consumo de álcool: *"eu pelo menos acho que também há outras pessoas que sentem isto que é tipo, eu não sou divertida suficiente e tipo, não vão gostar de estar comigo o suficiente se eu não fizer isto. Porque uma pessoa fica mais tipo espontânea. E eu pensava para mim, tipo, se eu não estiver assim, como as pessoas sabem quem eu sou quando, por exemplo, bebo álcool, sentia que não me ia divertir. As pessoas não me vão achar divertida então acho que era isso, então. E às vezes eu dizia assim "não, hoje eu só vou beber tipo uma sangria". Mas depois bebia uma e ficava "estou aqui parada, os outros*

estão todos a dançar e eu estou aqui assim e não me consigo divertir" e depois pensava "ok não, só mais uma para ver se..." e depois era sempre assim" (P10).

Em segundo lugar, as expectativas de resultado surgiram também associadas à melhoria do rendimento académico, particularmente o consumo de café. A crença de que o café produz um determinando efeito, como a redução do cansaço e aumento de energia, influencia o seu consumo, por exemplo: "*o vício do café aumenta porque é altura em que estás mais cansado e ao estar mais cansado parece que necessitas mais da ajuda do café para que consigas te manter acordado, a trabalhar*" (P02).

Outras expectativas de resultado também foram identificadas, como emoções positivas. Por exemplo, o consumo de canábis pode ser influenciado pela crença do efeito esperado desta substância: "*o resultado esperado... é o efeito daquilo, não é? Hm. É o que traz que aquilo... fumar, por exemplo, a mim, faz-me imenso rir*" (P14).

Competências Sociais

As competências sociais envolvem a capacidade de interagir com os outros de forma eficaz em situações interativas e foi um tema que surgiu durante as entrevistas (*n*=5; 3 entrevistas). Foi definido um subtema: capacidade de dizer "não" (*n*=2; 2 entrevistas).

A falta de competências sociais surgiu associada à adoção de comportamentos aditivos, nomeadamente a utilização do computador, devido a dificuldades nas interações sociais: "*Falavam comigo e eu ficava tipo "o que é que é suposto eu responder". (...) Antes não, antes parecia que tinha medo de falar, parecia que tinha que pensar 3 ou 4 vezes antes de dizer alguma coisa porque senão aí podia dizer alguma coisa, tipo, disparate"* (P04). O tempo passado ao computador era utilizado como um refúgio perante a falta de competências sociais: "*era mesmo aquela parte de ser tão envergonhada que eu não sabia o que é que ia responder às pessoas e refugiava-me. Era daquelas pessoas que se refugiava no computador"* (P04).

Aliado ao tema das competências sociais, a capacidade de dizer "não" pode contribuir para a diminuição de comportamentos aditivos, associados à influência dos pares: "*beber café também acho que sim, porque muitas vezes o que acontece é que acabamos de almoçar e vamos todos direitos para a máquina do café, pedir café. No entanto, já chega a altura em que eu próprio digo que não, porque, lá está, não estou a sentir necessidade, então não o vou fazer só porque sim. Então não, simplesmente não bebo, porque sei que me vai dar ansiedade, ou sei que, aquela cena da cafeína não me vai cair bem. Então já sei que dizer que não"* (P17). Os dois testemunhos dados sobre este tema referiram que esta capacidade nem sempre esteve presente, permitindo refletir que promover estas competências pode ajudar na diminuição de

comportamentos aditivos: "*então aí às vezes sinto um bocado tipo de "anda, vamos", mas eu consigo já, lá está, já consigo dizer tipo "olha não, eu fico em casa, não me está a apetecer de ir, ando super cansada então prefiro descansar do que ir a uma festa"* (P10).

3.2. Alterações dos Comportamentos Aditivos durante a pandemia

Com o intuito de analisar os vários determinantes dos comportamentos aditivos durante a evolução da pandemia Covid-19, os estudantes descreveram a sua experiência e mudanças de comportamentos durante este período. É possível distinguir dois momentos durante a pandemia que afetaram de forma específica os estudantes universitários e os seus comportamentos aditivos: os confinamentos obrigatórios e o levantamento das restrições.

Em primeiro lugar serão apresentados os temas relativos aos confinamentos obrigatórios, que descrevem a experiência dos estudantes e os determinantes específicos a este período. Posteriormente, serão apresentados os temas principais que descrevem as alterações com o levantamento das restrições. Estes temas serão enquadrados no modelo temático dos determinantes dos comportamentos aditivos no contexto universitário de modo a criar um modelo global de intervenção no período pós pandemia.

3.2.1. Confinamentos Obrigatórios

Durante os confinamentos obrigatórios, vários estudantes relataram uma alteração nos comportamentos aditivos.

Quase a totalidade dos estudantes relatou um aumento de comportamentos aditivos (n=147; 25 entrevistas). Existiu aumento de comportamentos com substância (n=44; 17 entrevistas), mas maior parte dos estudantes relatam um aumento de comportamentos aditivos sem substância (n=103; 25 entrevistas). Referentes aos primeiros, os estudantes revelaram uma alteração do consumo de várias substâncias, como os doces (n=21; 7 entrevistas), café (n=17; 9 entrevistas), tabaco (n=3; 1 entrevista), canábis (n=2; 1 entrevista) e álcool (n=1; 1 entrevista). Referente aos comportamentos aditivos sem substância, os estudantes relataram alteração a nível do tempo passado no computador e internet (n=64; 19 entrevistas), videojogos (n=8; 7 entrevistas) e apostas ou jogos a dinheiro (n= 15; 4 entrevistas).

Apesar de existir uma maior referência ao aumento destes comportamento durante os confinamentos, alguns estudantes também relataram a sua diminuição, mas somente de comportamentos aditivos com substância (n= 24; 8 entrevistas). As substâncias incluídas neste

padrão de alteração incluem o tabaco (*n*=12; 6 entrevistas), café (*n*=10; 4 entrevistas), doces (*n*=1; 1 entrevista) e álcool (*n*=1; 1 entrevista).

Os confinamentos obrigatórios originaram várias mudanças e consequências na vida dos estudantes. Todas estas alterações impulsionaram uma alteração nos comportamentos aditivos. Os temas foram codificados e posteriormente organizados num modelo temático (Figura 3.4).

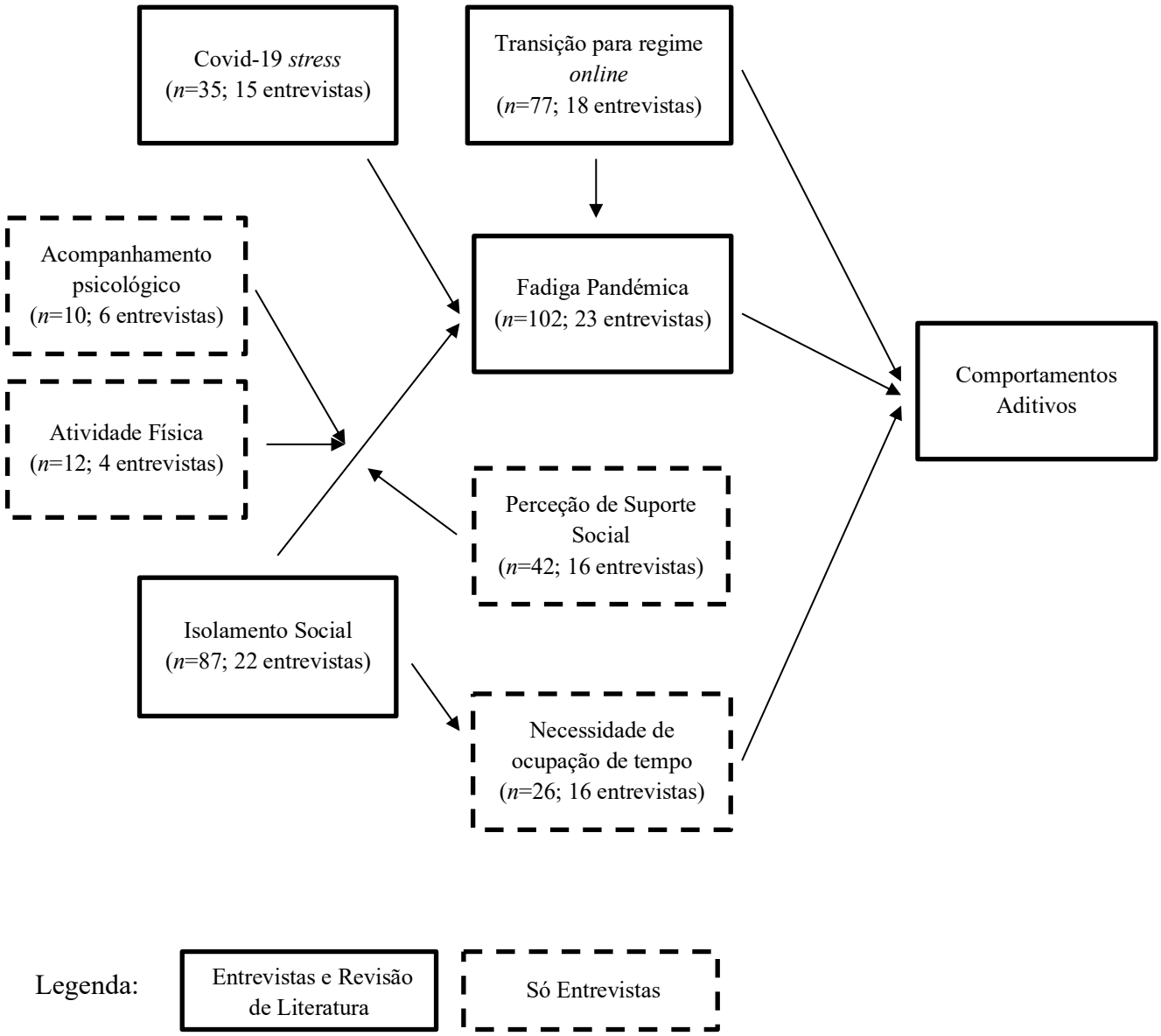

Figura 3.4. Modelo temático dos determinantes dos comportamentos aditivos durantes os confinamentos obrigatórios

Isolamento Social

O isolamento social (*n*=87; 22 entrevistas) refere-se à restrição de movimentação e distanciamento social, em que os estudantes universitários ficaram confinados nas suas casas. Foi possível definir seis subtemas: restrição dos contextos e atividades sociais (*n*=19; 14 entrevistas), redução de contacto social (*n*=29; 16 entrevistas), quebra de rotinas (*n*=8; 6 entrevistas), criação de uma rotina durante o confinamento (*n*=3; 3 entrevistas), alterações a nível de habitação (*n*=7; 5 entrevistas) e acessibilidade (*n*=9; 5 entrevistas).

Referente ao primeiro, o isolamento social significou uma restrição dos contextos sociais, que incluem deixar de ir ao campus da universidade, entre outras: "*olhar sempre para as mesma paredes, estar sempre com as mesmas pessoas, não poder conviver, não poder sair, não poder ter aquelas coisas sociais que todos nós gostamos, ir ao café, ir ao cinema, ir ao centro comercial, ir à praia, não poder fazer nada disso, acho que foi o maior desafio"* (P25). O confinamento também incluiu também restrições no desporto coletivo que afetou os estudantes universitários, por exemplo: "*não podia fazer desportos dentro de água e não sei o quê e depois é tudo sem máscaras, não sei quantos, então tive que parar durante 1 ano e meio, aquilo foi uma parvoíce e tive que deixar, foi uma pena minha que eu jogava aquilo há imenso tempo. E daí nunca mais tive aquela cena de fazer desportos, de voltar a fazer polo aquático*" (P11).

Consequentemente, existiu também uma redução no contacto social e interações presenciais com outras pessoas. Os estudantes relataram a redução do contacto social como uma das principais consequências da pandemia: "*senti falta do contato físico, isso eu senti bastante, porque sou uma pessoa que gosta muito de dar abraços, pronto, sou assim uma pessoa que gosta mais do contacto físico e senti muito essa falta e estar sempre a ver as pessoas através de uma câmara, às vezes era um bocadinho chato*" (P15). A redução de interação revela-se como um possível fator que aumenta a vulnerabilidade nos estudantes: "c*omecei a sentir-me um bocado em baixo naquela, já que eu, como sou uma pessoa que precisa realmente de falar, de estar, como não o tinha, senti que fiquei vulnerável nesse sentido*" (P12). Alguns estudantes tentaram mitigar a falta de contacto social através da realização de chamadas *online* e redes sociais: *"estávamos até no momento de descontração, de pausa e aproveitávamos para isso. Dado que não podíamos estar todos juntos e em contato, optávamos pelos meios tecnológicos, o computador, para fazer as reuniões online"* (P20). A restrição dos contextos sociais influenciou uma diminuição de comportamentos aditivos que apresentam uma alta componente social, como o consumo de álcool ou o café, por exemplo: *"era só em termos sociais, portanto, quando deixou de haver, também deixou de haver o outro lado"* (P10).

O isolamento social provocou uma quebra de rotinas, com um estudante a testemunhar a diferença entre o período pré-pandemia e durante os confinamentos: "*nessa altura eu estava a trabalhar, ia ao cinema, ia jantar fora, tava com um filho e portanto não estava enfiada em casa todo o santo dia sem ter nada para fazer muito útil, porque se chega a uma altura em que já se leu todos os livros, em que já não apetece fazer nada, em que já não se consegue ver notícias porque só falam em Covid, portanto, nessa altura sim, houve uma mudança drástica daquilo que eu fazia*" (P03). Para os trabalhadores-estudantes, os confinamentos obrigatórios podem ter exacerbado esta quebra de rotinas, por exemplo: "*eu tinha a minha vida muito organizada em termos de timings, então não tinha grande tempo para dispersar e para procrastinar, digamos assim, é mesmo essa palavra. E então, a mudança que eu senti foi que, como deixei de ir para o trabalho, a creche fechou logo e demorou bastante tempo abrir, inclusive. Deixei de ir para o trabalho e então surgiu muito tempo, assim de repente. (...) isso foi uma grande mudança, ter que me adaptar, não procrastinar e conseguir fazer as coisas*" (P12).

A nível de rotinas, enquanto alguns estudantes reportam que conseguiram criar uma rotina, outros relatam uma dificuldade em criar uma rotina durante os confinamentos, com o aumento de comportamentos sedentários, má saúde de sono e inexistência de uma rotina alimentar, por exemplo: *"eu andava com os horários muito mais trocados porque lá está, como não havia responsabilidade, eu não saía, não havia nada para fazer entre aspas. Ora ia dormir à meia-noite, ora ia dormir às 4 da manhã, ora ia dormir durante a tarde, ora não dormia"* (P09).

A nível de mudanças a nível da habitação, a maior parte dos estudantes esteve em casa dos pais durante os confinamentos obrigatórios. Esta mudança também provocou uma alteração nos comportamentos aditivos. Por exemplo, a diminuição de consumo de tabaco foi reportada por alguns estudantes universitários, em que morar com os pais foi um impedimento para o consumo de tabaco: *"como estou em casa, não é muito propício para fumar, portanto fumava menos"* (P17). De facto, a componente social revela-se como um fator importante na adoção de comportamentos aditivos. A título de exemplo, um estudante relatou que durante os confinamentos obrigatórios existiu uma mudança de habitação e foi viver com amigos. Esta transição para um contexto social, em comparação com os outros estudantes que estavam mais condicionados por estarem em casa com os pais, impactou nestes comportamentos: "*depois o facto de ter ido viver com os meus amigos é que acabou por ter um algum impacto, aí como estava social... Pá, eramos todos... vínhamos todos para casa do trabalho e sentávamo-nos todos, sei lá, ou a beber vinho ou fumar ganzas, não sei, isto acontecia, mas era uma coisa que*

acontecia normalmente, não era uma coisa que acontecia no contexto muito por causa da pandemia, mas tinha mais estarmos a viver juntos" (P23).

Por último, o isolamento social influenciou da acessibilidade e provocou o aumento de certos comportamentos aditivos durante este período, como utilização de computador e internet, videojogos, uso de telemóvel, consumo de café e doces, por exemplo: "*passava muito mais tempo em videojogos durante a pandemia, porque também, pronto, está aqui atrás, não é?"* (P18). O facto de estarem em casa e de existir um maior contacto com a tecnologia devido ao regime *online* facilitava a adoção de outros comportamentos, como a utilização do computador e internet para ver séries e filmes ou jogar videojogos: *"Passava mais tempo de volta desse tipo de coisa, principalmente porque o trabalho depois também era ao computador, não é, portanto, facilitava fazer essa transição de "acabei as aulas, não tenho coisas para fazer, vamos perguntar ao pessoal se eles querem jogar"* (P24). O mesmo se verifica em comportamentos com substância: "*o consumo de doces aumentou. Como estou em casa, não custa nada ir lá buscar uma bolachinha*" (P18).

Perceção de Suporte Social

A perceção de suporte social refere-se à perceção individual da sua ligação social com outras pessoas e da disponibilidade de suporte por parte de familiares, amigos e outras pessoas importantes (*n*=42; 16 entrevistas).

O isolamento social pode ter provocado um afastamento dos pares e um fortalecimento da relação familiar, sendo estes a providenciar suporte social: *"durante o confinamento, houve um bocado de distanciamento, eu senti mais que era mais eu e minha família do que propriamente os meus amigos"* (P10). A presença de suporte social facilitou a adaptação aos desafios inerentes aos confinamentos obrigatórios e pode ter atenuado os sintomas da fadiga pandémica, por exemplo: "*tive sempre esse apoio por isso também não me cheguei a sentir vulnerável por um lado, digamos assim*" (P10). Por outro lado, uma baixa perceção de suporte social foi relatada como um potenciador de dificuldades durante os confinamentos obrigatórios: "*tive necessidades, estava em isolamento, não tinha como ter acesso às coisas e isso foi um pouco difícil, porque não houve muitas pessoas disponíveis a quererem colaborar muito*" (P06).

Os estudantes relataram várias dificuldades a nível das relações sociais que podem contribuir para uma baixa perceção de suporte social. Os subtemas identificados foram dificuldades em manter relações existentes (*n*=22; 12 entrevistas) e dificuldade em pedir ajuda (*n*=5; 4 entrevistas).

Alguns estudantes reportaram dificuldades em manter relações existentes e um consequente afastamento de relações próximas: *"as pessoas parecem que se deixaram de procurar umas às outras*" (P10). A título de exemplo, quando questionado sobre a relação com os colegas durante os confinamentos obrigatórios, um estudante relatou "*quase não houve. Toda a gente se distanciou um bocado*" (P09).

Devido aos vários desafios impostos pelo isolamento social, existiram estudantes que relatam que se fecharam durante a pandemia e experienciaram dificuldades em pedir ajuda. A perceção da distância presente entre os vários estudantes pode ter contribuído para um aumento da fadiga pandémica: "*acho que isso acabou por ser uma grande dificuldade, porque de certa forma, acabei por me sentir muito isolada e pronto, e depois tudo, veio tudo de arrasto, como os cabelos do ralo, que foi a ansiedade, foi sintomas depressivos, foi assim"* (P19). Estas dificuldades podem ter sido maiores quando se tratam de estudantes em mudança de ciclo, ou seja, quando não há uma rede de suporte bem estabelecida: "*às vezes eu não percebia alguma coisa ou tinha dificuldade em algum tema e pronto. Se tivesse com outras pessoas, se calhar era capaz de pedir ajuda, mas como não conhecia as pessoas e estar a mandar mensagem e.. pá, não foi fácil*" (P18).

Necessidade de ocupação de tempo

Os estudantes reportam que tinham mais tempo livre, onde existiu uma necessidade de ocupação de tempo de livre (*n*=26; 16 entrevistas).

Uma das grandes necessidades e dificuldades nos estudantes foi "*preencher o tempo que estava ocupado por rotinas que, entretanto, ficaram interrompidas"* (P05). Durante os confinamentos, os comportamentos aditivos surgiram como uma estratégias para ocupar o tempo livre e, em alguns casos, criar um distanciamento cognitivo de tudo o que se estava a passar. Os comportamentos aditivos relatados como sendo utilizados para ocupar o tempo livre incluem comportamentos com substância, como o consumo de doces e café, por exemplo: *não posso sair de casa, o que é que eu vou fazer? Tenho que ocupar o tempo de alguma forma, não é? E acabam por ser as coisas mais fáceis de ocupar o tempo. E os doces, pronto, é aquela coisa, tenho fome, o que é que está mais à mão, gosto, pronto, facilita e eu gosto* (P18). Comportamentos sem substância relatados incluem videojogos, apostas ou jogos a dinheiro, utilização do computador e internet para ver séries e filmes, por exemplo: *"jogos de computador ou PlayStation também aumentou um bocadinho, sim, lá está, ocupar aquele tempo em que supostamente estava fora de casa de outra forma e essa forma era apostar ou jogar*" (P17).

Covid-19 *stress*

O Covid-19 *stress* (*n*=35; 15 entrevistas) refere-se a respostas emocionais específicos à pandemia Covid-19. Foram definidos dois subtemas: medo e preocupação relativo ao Covid-19 (*n*=19; 9 entrevistas) e incerteza (*n*=14; 9 entrevistas).

Em primeiro lugar, o medo e preocupação relativo ao Covid-19 surgiu nas entrevistas como a preocupação e medo próprio de infeção, preocupação e medo de contagiarem outras pessoas e familiares com maior vulnerabilidades e preocupação com familiares que tivessem um trabalho de risco. Em certos casos, existiu uma "*tomada de perceção de "ew", isto está tudo cheio de germes*" (P13), existindo estudantes que afirmaram que ficaram hipocondríacos e isso contribuiu para um aumento da vulnerabilidade sentida durante a pandemia. Os confinamentos obrigatórios e o isolamento social parecem agravar estes sentimentos: *"eu lembro de ter medo de sair de casa no primeiro confinamento. E sempre que saía, sentia-me muito exposta ao vírus. (...) Parecia que as pessoas andavam a fugir umas das outras, porque tinham medo de ser contagiadas"* (P26). Estes momentos foram regidos por medo e preocupação: "*na altura estávamos com medo de tudo"* (P23). Outro fator que pode ter agravado a preocupação e medo prende-se nos meios de comunicação social: "*Uma vez que ligavas a televisão, a única coisa que ouvias era covid covid covid covid covid covid covid covid 24 horas por dia, era um bocabo, sei lá, too much*" (P22). O conteúdo presente nas notícias parece ter agravado a preocupação e medo pois *"ao ver as notícias, uma simples notícia, já causava ansiedade, o número de casos aumentar, etc."* (P20). Ainda, o consumo do conteúdo presente nas redes sociais afetou também os estudantes, existindo "*uma nuvem de incerteza e de nervosismo, quase um pouco apocalíptico"* (P24) que era partilhada nestas plataformas, como o Twitter, podendo contribuir para as dificuldades emocionais nos estudantes universitários e aumentar a preocupação e medo relacionado com o Covid-19.

Em segundo lugar, a incerteza surgiu associada a dificuldades durante os confinamentos obrigatórios. O confinamento foi considerado *"angustiante"* (P02), *"deprimente"* (P03), *"assustador"* (P06) e *"stressante"* (P23) devido a toda a incerteza sentida pelos estudantes universitários. A adaptação ao desconhecido foi uma das principais dificuldades pois "*ninguém sabia o que estava a acontecer*" (P23).

Fadiga Pandémica

A fadiga pandémica revelou-se como uma das principais consequências da pandemia Covid-19 e um determinante importante que levou os estudantes a aumentarem comportamentos aditivos (*n*=102; 23 entrevistas).

Em resposta ao confinamento, monotonia da vida, falta de estimulação e isolamento social, surgiu uma combinação de emoções e dificuldades psicológicas definidas como fadiga pandémica. Passar pela pandemia covid-19 foi considerado "*horrível*" (P10), *"tenso"* (P02), *"difícil"* (P06), *"desgastante"* (P25), *"sufocante"* (P12) e *"frustrante"* (P07). Existiu uma combinação de estados psicológicos que afetaram os estudantes, como sintomas e pensamentos depressivos, irritabilidade, mau humor, sentimentos de desesperança, fadiga e diminuição de motivação. Existiu um agravamento da fadiga pandémica durante os vários confinamentos obrigatórios: "*à medida que os meses foram passando, foi-se tornando muito desgastante, principalmente altura do segundo confinamento. Eu acho que aí foi mesmo quando atingi o pico de exaustão de pandemia e de confinamento e de restrições*" (P25). Os vários confinamentos obrigatórios causaram várias dificuldades a nível de saúde mental nos estudantes: *"no segundo confinamento foi, lá está, foi sentir que às vezes estava a perder o controlo da minha sanidade mental, por assim dizer, e que não havia propriamente nada que eu pudesse fazer em relação a isso"* (P26).

Os comportamentos aditivos surgiram durante os confinamentos obrigatórios como uma estratégia de lidar com a fadiga pandémica. Perante esta constelação de sintomas, os estudantes universitários recorreram a comportamentos aditivos para combater estas dificuldades emocionais, que incluem sintomas depressivos e ansiosos, aborrecimento, mau humor: "*Eu acho que o que a pandemia me trouxe, e os confinamentos, foi mais passar muito tempo ao computador, mas a ver séries, estás a ver, mesmo "mood" deprimido. Não quero falar com ninguém, não quero fazer nada da faculdade, quero só procrastinar e ficar aqui a ver este programa que tem zero conteúdo. Pronto, era mesmo isso. Cérebro em papa, em frente ao computador, a ver séries"* (P19). Para além da utilização do computador e internet, outros comportamentos que foram mencionados com o intuito de combater a fadiga pandémica foram as apostas ou jogos a dinheiro, compras *online*, consumo de doces, café e canábis, por exemplo: *"a pandemia disputando ali mais alguma ansiedade tipo eu acabei por "okay, pânico total, não sei o que está a acontecer, portanto, o que é que eu consigo controlar? Comida." Portanto, também sinto que teve um bocado relacionado com a minha adaptação e a minha forma de lidar com o covid"* (P08).

Acompanhamento Psicológico

O acompanhamento psicológico é um tema surgiu nas entrevistas e alguns estudantes reportaram ter este tipo de acompanhamento durante a pandemia (*n*=10; 6 entrevistas).

O acompanhamento psicológico foi reportado como uma ajuda para lidar com a pandemia e as dificuldades sentidas: "*ajudou imenso e eu acho que também foi muito por isso que o segundo já não foi uma experiência tão traumática"* (P08).

Atividade Física

Outro tema que surgiu nas entrevistas relacionado com o impacto do isolamento social foi a atividade física (*n*=12; 4 entrevistas).

Devido às restrições no desporto, alguns estudantes reportaram que começaram a fazer mais exercício físico em casa. Em certos casos, o exercício físico influenciou a adoção de comportamentos aditivos: "*Tenho amigos que conseguiram controlar isso bem. Adotaram logo de início que isto ia ser complicado por isso vamos tentar controlar o máximo. E tentar fazer o máximo. Ou seja, mesmo não conseguindo sair de casa, tentavam fazer exercício em casa. Tentavam ser ativos. E tentavam não cair em vícios que possam piorar de alguma maneira, seja a saúde ou estado mental. Mas foram poucos*" (P01).

Transição para o regime *online*

A transição para o ensino *online* de emergência revelou-se como uma importante força de *stress* na vida dos estudantes universitários (*n*=77; 18 entrevistas). Foram identificados dois subtemas: dificuldades em lidar com as exigências académicas (*n*=63; 18 entrevistas) e dificuldades em ter um espaço de trabalho (*n*=13; 7 entrevistas).

A transição digital forçou os estudantes a passarem muito mais tempo no computador*: "a questão da utilização do computador e de toda este enredo tecnológico, tornou as coisas um pouco mais cansativas"* (P20). Esta pode ter criado uma pressão extra nos estudantes, fazendo com que existisse uma necessidade de produtividade constante: *"como nós estávamos em casa e dependíamos do computador para as aulas, etc., parecia que nós tínhamos que ser produtivos.* (...) *Se estivéssemos parados parecia que o parado não era apenas um intervalo, era apenas um desleixo. Ou seja, tínhamos que estar sempre "on" e nunca "off"* (P20).

Os estudantes reportam dificuldade de adaptação ao novo método de estudo e avaliação e dificuldades em comunicar eficazmente com os pares. Por exemplo: "*eu era aquela pessoa que não estava assim tão atenta, bastava-me ouvir, apanhar uma coisa ali, apanhar outra coisa ali. (...) E do nada quando me vejo à frente do computador se calhar não era só uma coisa dali, se calhar tinha que apanhar tudo e isso custou muito*" (P04). As várias dificuldades podem ter contribuído para que alguns estudantes não tenham conseguido transitar de ano: "*eu não curtia nada de aulas online e isso foi uma das razões por estar agora no segundo e não no terceiro*

ano" (P11). Ainda, durante este período existiu baixa motivação académica e níveis elevados de procrastinação, que contribuiu para a adoção de comportamentos aditivos durante os confinamentos obrigatórios: "*muita procrastinação, muitos jogos, muitas séries*" (P22).

Durante o confinamento existiu também a dificuldade de ter um espaço de trabalho, que podia contribuir para dificuldades de concentração: *"comecei a ter alguma dificuldade em concentrar-me durante o trabalho, porque, lá está, estou no meu espaço de lazer."* (P24). Ainda, alguns estudantes relatam que estar em casa com a família foi uma fonte de distração e que dificultava a realização de tarefas académicas, por exemplo: *"é a coisa de eu estar a fazer um teste e depois a minha mãe está a ver televisão e o meu irmão estar tipo a jogar e ficava tipo parem por favor. E eu avisava-os, eu preciso de silêncio, mas todos na casa e eles também precisavam de fazer as coisas"* (P10).

Os comportamentos aditivos surgiram como uma forma de combater estas dificuldades. Por exemplo, o consumo de café surge maioritariamente associado a uma necessidade de produtividade e estratégias de combater o cansaço, fadiga e procrastinação: "*comecei a adotar o beber o café sempre que me sentia mais preguiçosa ou assim, para tentar ser mais produtiva*" (P26). Por outro lado, estudantes que reportaram um menor sentimento de responsabilidade e se envolveram menos nas tarefas académicas reportam a diminuição do consumo de café: "*o café, pá era básico porque não precisava de ser produtivo. Se fosse às aulas precisava de ser produtivo, mas como eu não ia às aulas, não precisa de ser produtivo, não precisava de acordar cedo, não precisava nada disso*" (P11).

3.2.2. Levantamento das Restrições

O levantamento das restrições implica que o confinamento obrigatório foi revogado e os estudantes universitários voltaram às rotinas presenciais. Num momento inicial, existiram medidas de proteção como a transição para o regime híbrido, uso de máscaras, entre outros. No momento de recolha de dados, já não existiam estas medidas.

Com o levantamento das restrições, existiu uma alteração de comportamentos aditivos. Verificou-se um aumento de comportamentos aditivos com substância (n=31; 12 entrevistas), nomeadamente o consumo de café (n=14; 6 entrevistas), tabaco (n=10; 8 entrevistas), álcool (n=6; 5 entrevistas) e canábis (n=1; 1 referência). Existiu também relato de uma diminuição do consumo de café (n=2; 2 entrevistas) e doces (n=1; 1 referência).

Por outro lado, existiu de uma diminuição de comportamentos aditivos sem substância (n=21; 10 entrevistas). Os estudantes relatam uma diminuição de tempo passado no computador e internet (n=13; 6 entrevistas), videojogos (n=3; 2 referências) e apostas ou jogos a dinheiro

(*n*=5; 4 entrevistas). Um estudante relata um aumento de comportamentos sem substância da utilização de redes sociais com o levantamento das restrições (*n*=1; 1 entrevistas).

Regressando à vida presencial, os estudantes voltam a ser alvos de várias fontes de influência, como o ambiente social académico. O retorno a estes contextos potenciou a adoção dos comportamentos aditivos que apresentam uma forte componente social, como o consumo de álcool, tabaco e café, por exemplo: *"voltava a vir aquelas coisas de levantaram-se as restrições, já posso ir ter com um amigo, já posso ir para o Iscte, já bebo mais cafés hoje, mais um cigarro ou não sei quê. Então sim, mas eu acho que não é por fatores emocionais, é mesmo pela parte social"* (P08). Por consequência, existiu uma diminuição de comportamentos aditivos sem substância: "*acabaste por deixar de ter o espaço que tinhas para eles basicamente isso. Era um mata tempo e acabou, acabaste por ter outras coisas para fazer que não podias fazer na altura acabaram por perder o tempo, perder o espaço*" (P22). Desta forma, a acessibilidade volta a ser influenciada pelas variáveis contextuais. Tanto o regresso ao contexto social como o facto de estar menos tempo em casa vai influenciar a disponibilidade e o acesso a determinados comportamentos aditivos, por exemplo: "*agora como estou muito tempo fora de casa e não, não tenho, quase nunca jogo até"* (P18).

As consequências da pandemia estendem-se até aos dias de hoje. Alguns estudantes reportam alterações comportamentos aditivos que se mantém mesmo no período pós-pandémico. Por exemplo, um estudante reportou que o consumo de canábis aumentou progressivamente nos confinamentos e continua a aumentar com o levantamento das restrições. O mesmo se aplica em comportamentos aditivos sem substância, como a utilização da internet, com um estudante a relatar: "*especialmente o tempo passado no TikTok, por exemplo, isso sim noto que aumentou muito e que tem mantido, ou seja, não tem diminuído, mesmo que as restrições tenham diminuído, acho que é uma coisa que se mantém estável, infelizmente"* (P25).

Desta forma é possível voltar ao modelo inicial dos comportamentos aditivos. No entanto é necessário ter em conta dois fatores que vão influenciar estes comportamentos: o crescimento pós-traumático e o pós Covid-19 *stress*. Estes dois temas foram incluídos no modelo temático apresentado, formando um modelo temático que representa as forças de influência atuais do contexto universitário nos comportamentos aditivos (Figura 3.5).

Crescimento Pós-traumático

O crescimento pós-traumático engloba mudanças psicológicas positivas que resultam de circunstâncias altamente desafiadoras (*n*=45; 17 entrevistas). Foram definidos três subtemas:

mudanças em relação à própria vida (*n*=15; 10 entrevistas), mudanças em relação à perceção de si mesmo (*n*=19; 9 entrevistas) e mudanças nas relações interpessoais (*n*=10; 9 entrevistas).

A pandemia Covid-19 impactou no funcionamento global dos estudantes e uma das consequências foi o crescimento pós-traumático que provocou várias mudanças nos estudantes: *"todas essas questões faz-nos crescer e pensar, não só no nosso, no meu caso, a nível estudante, a nível académico, mas também a nível pessoal e global, até do próprio crescimento da sociedade e aquilo que nós temos e temos que pensar verdadeiramente nas outras pessoas e de facto pensar que aquilo que temos hoje poderá não estar no nosso dia amanhã*" (P20).

Existiram mudanças em relação à própria vida, que incluem mais capacidade para aproveitar o momento e ajuste na escala de valores. Por exemplo, um estudante relatou: "*valorizei muito mais coisas que não valorizava tanto ou que valorizava e não lhe dava mesmo a devida importância*" (P02).

Outra alteração positiva refere-se à autoperceção dos estudantes, isto é, perceção de mais forças e capacidades em si próprio. Ultrapassar todas as dificuldades da pandemia pode ter sido considerada uma conquista para alguns estudantes que fomentou uma perceção positiva de si mesmos, por exemplo: "*nós temos uma capacidade muito maior de adaptação do que aquela que pensamos e só quando nos vemos nesse tipo de situações é que percebemos a capacidade que temos"* (P06). Este sentimento pode ter repercussões no período pós-pandemia e na forma como os estudantes lidam com outros *stressores*, com um estudante a relatar: *"sinto que agora vai sempre haver uma parte de mim que quando estiver em situações mais complicadas, posso sempre olhar e ficar "ah, mas eu passei o Covid, portanto o que é que é este teste comparado com isso" ou o que é que é este exame ou que é que é esta apresentação"* (P24).

Ainda, existiram mudanças a nível das relações interpessoais, como maior intimidade e comunicação. Esta mudança pode ocorrer a nível da relação com amigos e colegas, mas também a nível familiar. É possível que a existência de crescimento pós-traumático e valorização das relações sociais faça com que os estudantes experienciem uma maior necessidade de estar em contacto com outras pessoas e potencie uma procura de experiências: "*estava no décimo segundo, íamos ter tipo viagem de finalistas, baile, festas. Que era uma coisa garantida. Do nada, isso acabou, então agora eu estou numa de "vou aproveitar ao máximo". Não digo não a praticamente a nada, vou a tudo*" (P14). Em particular, um estudante descreveu a situação atual sobre os convívios sociais como "*os loucos anos 20*" (P11). Como referido anteriormente, uma maior presença nos contextos sociais facilita o acesso a várias substâncias que promovem os comportamentos aditivos: "*a nível do consumo do álcool, também, mas eu acho que isso teve mais a ver com as redes sociais, porque eu passei a valorizar muito mais os contextos*

sociais, mas eu acho que, no geral, toda a gente passou a investir muito mais nos contextos sociais e, assim como a comida, tem uma vertente social, o álcool também tem uma vertente social, então acho que o facto de sair mais, de haver mais convívios, uma pessoa vai buscar uma sidra outra vai buscar uma cerveja pronto acho que aí também aumentou o consumo de álcool" (P19).

Pós Covid-19 *stress*

O tema pós Covid-19 *stress* inclui todas as consequências negativas da pandemia que podem criar uma maior vulnerabilidade nos estudantes universitários que regressam ao campus universitário e a rotinas antigas (*n*=17; 9 entrevistas).

Nem todos os estudantes universitários reportam crescimento pós-traumático e consideram que não cresceram com a pandemia Covid-19: "*Não sei se cresci ou se minguei"* (P16). Para alguns estudantes, as consequências da pandemia ainda perduram e impactam o seu funcionamento global: "*veio uma avalanche e destruiu muitas coisas na minha vida e mesmo na minha pessoa, na forma como eu olhava para mim, foi uma altura que me deixou mesmo mal. (...) Muitas coisas já se voltaram a erguer, muitas mudaram, outras ainda estamos no processo de voltar a construir pronto e acho que ainda estou a tempo, mas pronto, não te sei dizer se os crescimentos se sobrepõem às dificuldades, sabes? Acho que há dificuldades que não valem a pena o crescimento"* (P19).

O levantamento das restrições constitui um período que afetou de forma particular os estudantes. Por exemplo, o regresso ao regime presencial teve impacto na saúde mental: "*ir para o mestrado, eu comecei a estar com muitas pessoas de repente. Como é óbvio, as primeiras semanas foram terríveis, dia anterior, tive um ataque de pânico, pôs-me a dormir até ao dia seguinte*" (P13).

Os estudantes relataram alterações a nível da saúde mental durante os confinamentos obrigatórios que se estendem até aos dias de hoje: "*antes da pandemia, não lembrava sequer de ter nada de ansiedade. Mas, no entanto, assim que a pandemia começou, lembro-me sempre de ter ansiedade, constantemente, quase. (...) senti bastante impacto, mesmo inconsciente, porque agora, basicamente, tenho ansiedade quase todo os dias*" (P17). Estas consequências englobam também a saúde física dos estudantes. A doença Covid-19 provoca uma infeção respiratória que acarreta vários sintomas. As complicações e consequências derivadas da doença estão presentes mesmo depois do período de recuperação, por exemplo: "*o que é certo é que já passou um ano e fisicamente eu ainda não me sinto assim muito apta para me aventurar*

a fazer assim algo, por exemplo, se eu sair um bocadinho e dançar é um esforço tremendo para mim" (P06).

A possibilidade de um novo confinamento pode ser uma fonte de *stress* nos estudantes: "*se agora caísse outro confinamento se eu estava mentalmente preparada? Pah não, zero. Espero que não aconteça*" (P19). Esta possibilidade pode afetar os comportamentos aditivos. Por exemplo, estudantes que reportaram uma diminuição de comportamentos aditivos com o levantamento das restrições enquadram a possibilidade de estes aumentaram caso os confinamentos obrigatórios sejam implementados novamente: "*eu gostava que se mantivesse como está, mas se provavelmente houver um novo confinamento acho que corre o risco de acontecer outra vez"* (P09).

Por outro lado, mesmo com o levantamento das restrições, alguns comportamentos aditivos continuaram a ser utilizados como uma estratégia de lidar com as várias fontes de *stress* na vida dos estudantes. Por exemplo, o consumo de álcool é utilizado como uma forma de lidar com dificuldades emocionais: "*à noite ia comprar tipo uma garrafinha de vinho e ficava ali só para não lidar com as emoções, tipo, a beber um copito sozinha. Lá está, muito triste, muito à filme. Hm, pronto, mas isso é uma coisa que dantes não acontecia, antes do covid*" (P08). O *stress* relativo às exigências académicas e a transição do regime *online* para o presencial também contribuiu para o consumo de tabaco e café: "*o tempo que eu depois tinha para fazer as coisas diminuiu, mas o cansaço era tão grande que a procrastinação vinha na mesma. E aumentou aí os consumos do café, porque associava isso é a forma de me ajudar a ficar mais desperta e conseguir fazer as coisas nos timings que eram necessários*" (P12).

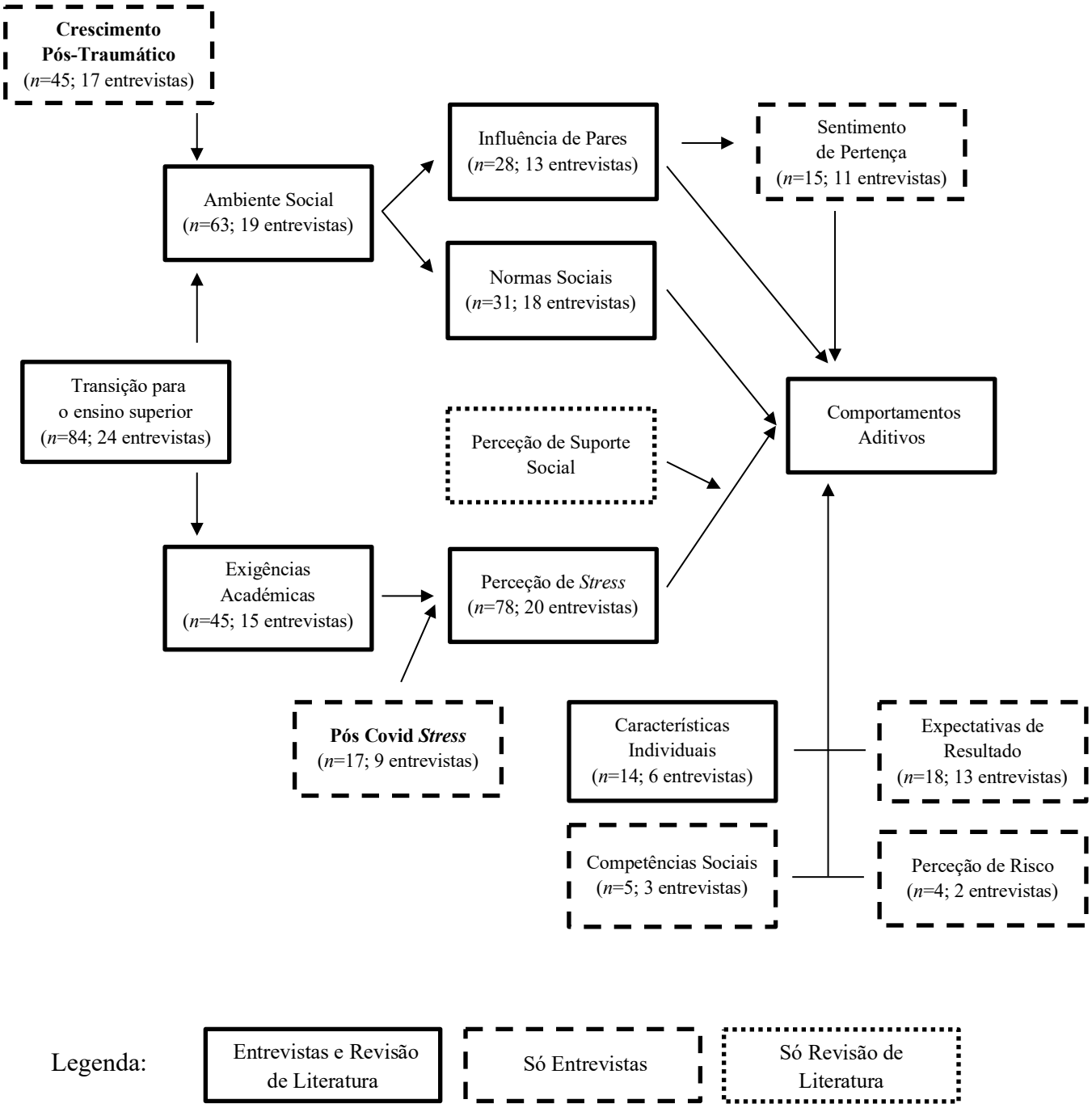

Figura 3.5. Modelo temático dos determinantes dos comportamentos aditivos no contexto universitário pós pandemia

CAPÍTULO 4

Discussão

O presente estudo teve como objetivo investigar e analisar os comportamentos aditivos nos estudantes universitários. Especificamente, pretendia-se explorar quais os determinantes dos comportamentos aditivos no contexto universitário e qual o impacto da pandemia Covid-19 nestes comportamentos. Foram realizadas e analisadas entrevistas semiestruturadas individuais com o intuito de responder às questões de investigação.

De uma forma global, os comportamentos aditivos são uma realidade normalizada no contexto universitário. Vários determinantes surgem associados à adoção destes comportamentos, incluindo influências sociais, interpessoais e individuais. Por sua vez, a pandemia Covid-19 impulsionou a alteração dos comportamentos aditivos durante os confinamentos obrigatórios. As consequências ainda perduram, podendo influenciar atualmente a adoção de comportamentos aditivos no contexto universitário.

Referente à primeira questão de investigação, vários determinantes foram identificados que podem influenciar a adoção de comportamentos aditivos.

Com a entrada para o ensino superior, os estudantes relataram uma maior perceção de liberdade, menor controlo parental e um sentimento "*in between*". Estas características pertencem ao período desenvolvimental designado adultez emergente, uma fase caracterizada por um maior nível de autonomia e de independência (Arnett, 2004). Nesta fase, o consumo de substâncias psicoativas surge da necessidade dos jovens adultos obterem um conjunto de experiências durante a exploração de identidade (Sussman & Arnett, 2014). Por outro lado, a dificuldade inerente a este processo de exploração pode incentivar o consumo destas substâncias como automedicação de forma a aliviar possíveis sentimentos negativos (Arnett, 2005).

Para muitos, a entrada para o ensino superior alinha-se com uma maior liberdade para explorar novos contextos e direções de vida. A procura de um sentimento de pertença parece impulsionar a procura de convívios sociais de modo estabelecer uma rede de amigos e assegurar uma boa integração no contexto universitário. O sentimento de pertença é uma necessidade fundamental. Este refere-se ao grau em que os estudantes se sentem valorizados, aceites e incluídos e pode ser facilitado por interações sociais (Goodenow, 1993; Parkes, 2014). Deste modo, existe uma motivação para estabelecer e manter relações fortes e positivas com os outros (Baumeister & Leary, 2007). O envolvimento e participação em eventos sociais facilita a

adaptação académica e social dos estudantes universitários (Pascarella & Terenzini, 2005). Os convívios sociais, como festas ou praxe, foram descritos como facilitadores do consumo de substâncias, muito associado ao consumo de álcool, tabaco e canábis, podendo existir o policonsumo destas substâncias. A associação entre este tipo de contextos e o consumo de substâncias é fundamentada por vários estudos (e.g., Kilwein et al., 2022; LaBrie et al., 2011; O'Hara et al., 2016; Waters et al., 2006). No entanto, através do relato de um ambiente social de estudo, é possível perceber que não são só os convívios sociais que potenciam a adoção de comportamentos aditivos. Por exemplo, através da organização de sessões de estudo na faculdade, existe a criação de uma oportunidade social que facilita o consumo de substâncias. Por um lado, a existência destes convívios académicos pode ajudar os estudantes a lidarem com o *stress* inerente à transição para um curso educativo, especialmente em épocas de maior *stress*, como épocas de avaliações ou entregas de trabalhos (Huber, 2021). Por outro, a componente social presente nestes convívios académicos impulsiona o consumo de substâncias, como o consumo de café e tabaco.

O ambiente do ensino superior foi caracterizado pelo fácil acesso a determinadas substâncias e a própria faculdade como um lugar onde existe disponibilidade para adotar estes comportamentos. A acessibilidade diz respeito à disponibilidade das substâncias e contribui para a normalização e adoção de comportamentos aditivos (Kolar et al., 2018; Ngure et al., 2019).

Foi possível perceber que os estudantes entram no ensino superior e desenvolvem normas referentes aos comportamentos aditivos. O ambiente social universitário facilita a socialização, através dos quais são estabelecidas e mantidas as normas sociais (Rinker et al., 2016). Referente às normas sociais descritivas, existe um consenso entre os estudantes de que a adoção destes comportamentos é uma característica universal e que existe uma grande prevalência e frequência destes comportamentos no ensino superior. Esta perceção acaba por influenciar o comportamento individual e potencia a adoção de comportamentos aditivos (Skewes & Gonzalez, 2013). Por outro lado, referente às normas sociais injuntivas, existe um grau de aprovação em relação a estes comportamentos e a existência de sanções sociais quando alguém não adota este estilo de vida marcado pelos comportamentos aditivos. De acordo com a teoria do comportamento planeado, as normas subjetivas são um dos construtos que determinam a atitude em relação a um determinado comportamento (Ajzen, 1998). Segundo este modelo, a construção das normas subjetivas está assente na crença de que as referências sociais, neste caso os pares, aprovam ou desaprovam a realização do comportamento. Deste modo, a

identidade de grupo e as normas sociais influenciam a adoção de comportamentos aditivos no contexto universitário (Ferrer et al., 2011; Neighbors et al., 2011).

Os pares apresentam um papel determinante no contexto universitário e são uma das referências mais importantes para os estudantes (Perkins, 1997). Podem existir várias influências dos pares que contribuem para a adoção de comportamentos aditivos. As influências indiretas, que dizem respeito à modulação, foram as mais referenciadas na adoção de comportamentos aditivos. Segundo a teoria cognitiva social, a maior parte do comportamento humano é aprendido por meio da observação de modelos de referência e, ao observar os outros, uma pessoa pode formar regras de comportamento (Bandura, 1986). No entanto, devem também ser referidas as influências diretas que promovem os comportamentos aditivos. A pressão de pares foi relatada como promotora de comportamentos aditivos com substâncias, como o consumo de álcool, que está muito associado aos convívios sociais. Vários autores defendem que a pressão social dos pares é uma das grandes influências na adoção de comportamentos aditivos com substância neste contexto (e.g., Abikoye et al., 2014; Vries et al., 1995). No entanto, esta influência também se verificou nos comportamentos aditivos sem substância, como a visualização de séries ou filmes. Alguns estudos alertam para a importância da influência social na utilização do computador e internet (Panda & Pandey, 2017; Susanno et al., 2019). A visualização deste tipo de conteúdo pode estar relacionada com a necessidade de os estudantes sentirem que pertencem ao grupo de pares e podem adotar este comportamento com o intuito de obterem gratificações sociais e fomentarem a sua relação com os outros (Fernandes & Pinto, 2020).

No entanto, os comportamentos aditivos não dependem só de influências externas. Durante as entrevistas, surgiram referências à influência que a perceção de risco, as expectativas de resultado e as competências sociais podem ter na adoção de comportamentos aditivos.

A perceção de risco diz respeito à suscetibilidade percebida de um indivíduo perante uma ameaça (Ferrer et al., 2016). A crença sobre a probabilidade das consequências de um determinado comportamento impulsiona o envolvimento em comportamentos de saúde e motiva a renúncia de comportamentos de risco (Becker, 1974; Rogers, 1975). Um modelo que aborda este determinante e pode fornecer uma direção clara para os fatores que devem ser mudados num programa de intervenção é Modelo de Crenças de Saúde (Janz et al., 2002). Este compreende quatro variáveis psicológicas: a suscetibilidade percebida (perceção de risco individual), gravidade, benefícios percebidos e barreiras percebidas. Uma baixa perceção de risco contribui para a adoção de comportamentos aditivos nos estudantes universitários (Andreas et al., 2021).

As expectativas de resultados também foram relatadas e podem influenciar os comportamentos aditivos. Estas foram abordadas em relação ao consumo de álcool e designam a crença de a pessoa ficar mais descontraída e divertida nos contextos sociais. As expectativas de álcool, ou as crenças que as pessoas têm sobre os efeitos do álcool, são um exemplo específico da construção mais ampla da teoria cognitiva social (Burke, 1999). Segundo esta teoria, uma expectativa de resultado é um julgamento da consequência provável que um determinado comportamento irá produzir (Bandura, 1986). Deste modo, as expectativas de resultado foram também reportadas em vários comportamentos aditivos, como o consumo de café e canábis, o que também se verifica noutros estudos (Bradley & Petree, 1990; Tucker et al., 2014). Estas também podem influenciar outros comportamentos, como a utilização de internet e apostas ou jogos a dinheiro (Flack & Morris, 2016; Lin et al., 2018). Deste modo, caso as expectativas de resultados sejam positivas existirá uma maior motivação para a adoção desse comportamento (Burke, 1999).

Ainda, as competências sociais foram também relatas como um importante fator individual que pode afetar a dinâmica entre o indivíduo e o seu ambiente. Em primeiro lugar, a falta de competências sociais e dificuldades em interagir com os outros de forma eficaz surgiu associada à adoção de comportamentos aditivos, como a utilização do computador e internet. Este comportamento foi descrito como um refúgio, contribuindo para que o estudante se isolasse e evitasse enfrentar as suas dificuldades. Assim, os estudantes podem recorrer à utilização destes meios com o intuito de evitar interagir com os outros (Odaci et al., 2021). De facto, o aumento de tempo passado no computador e internet pode levar a uma diminuição na comunicação e interação social, contribuindo para a manutenção destas dificuldades sociais e do comportamento aditivo (Romero-López et al., 2021; Tateno et al., 2019).

Para além do ambiente social universitário e todas as influências que surgem associadas, a transição para o contexto universitário engloba também o ingresso num curso educativo e vários estudantes relataram que sentiram um aumento de exigência académica quando ingressaram no ensino superior. Os estudantes relataram que atualmente a utilização do computador é imprescindível para dar resposta às exigências académicas, o que surgiu associado a um aumento de cansaço com claras consequências nos estudantes universitários. De facto, o uso do computador e internet evoluiu para uma parte integrante da rotina da vida (Joseph et al., 2021). O aumento do uso de tecnologia pode ter várias consequências e para algumas pessoas pode ser considerado como um *stressor* externo com impacto na saúde mental (O'Driscoll et al., 2010).

Vários comportamentos aditivos surgiram associados às exigências académicas podendo existir o policonsumo de substâncias. No entanto, as motivações para estes comportamentos podem variar.

Por um lado, podem surgir relacionados a combater o cansaço e com o intuito de aumentar o rendimento académico, como é o caso do consumo de café. Esta motivação é sustentada pela literatura, sendo que os estudantes podem consumir cafeína com o intuito de se sentirem mais despertos e aumentarem a sua energia (Attila, 2011; Choi, 2020; Mahoney et al., 2019). Deste modo, na intervenção deve ser dada especial atenção ao consumo de substâncias com base nas exigências académicas, que podem surgir com o objetivo de melhorar o rendimento escolar, ligados à gestão da capacidade de estudo e procura de uma maior resistência ao cansaço (SICAD, 2013).

Por outro lado, certos comportamentos, como a utilização do telemóvel e redes sociais parecem contribuir para a procrastinação nos estudantes, o que é suportado pela literatura (Erdoğan et al., 2013; Qaisar et al., 2017).

Ainda, os comportamentos aditivos surgiram com o intuito de aliviar o *stress*. Foram descritas várias fontes de *stress*, como preocupações académicas, pessoais, sociais e financeiras.

O *stress* académico foi o mais reportado e diz respeito à perceção do estudante sobre a pressão académica, restrições de tempo para concluir tarefas e carga de trabalho (Bedewy & Gabriel, 2015). Neste sentido, os comportamentos aditivos foram descritos como uma estratégia de *coping* e são utilizados com o intuito de aliviar estados emocionais desagradáveis, bem como evitar ou distanciar-se de problemas subjacentes. Uma das teorias mais populares dos comportamentos aditivos é o modelo de *coping* do *stress* (Wills & Hirky, 1996; Wills & Shiffman, 1985). Segundo esta perspetiva, os comportamentos aditivos são vistos como uma resposta de *coping* que pode funcionar para reduzir o afeto negativo ou aumentar o afeto positivo (Lazarus & Folkman, 1984; Wills & Shiffman, 1985). O *coping* através da adoção de comportamentos aditivos é geralmente considerado de eficácia limitada devido às consequências negativas no bem-estar físico e psicossocial (Wills & Hirky, 1996; Wills & Shiffman, 1985). Esta descrição por parte dos estudantes universitários também se assemelha à definição de comportamentos aditivos secundários, onde o indivíduo se envolve num determinado comportamento com o objetivo de escapar, evitar ou relaxar (Griffiths, 2005).

Referente à segunda questão de investigação, pretendia-se avaliar qual o impacto da pandemia Covid-19 nos comportamentos aditivos dos estudantes universitários.

Existiu de facto uma alteração de vários comportamentos aditivos durante os confinamentos obrigatórios. Os comportamentos aditivos mais referenciados que sofreram

alteração durante este período foram o tempo passado no computador e internet, consumo de doces, café, apostas ou jogos a dinheiro e videojogos. Os menos referenciados foram o consumo de álcool, tabaco e canábis.

Durante os confinamentos obrigatórios, a maior parte dos estudantes relatou um aumento de tempo passado no computador, de consumo de doces, café, apostas ou jogos a dinheiro, videojogos, tabaco, canábis e álcool. Vários estudos corroboram estes resultados e este padrão de alteração (Balhara et al., 2020; Elsalem et al., 2020; Graupensperger et al., 2021; Li, 2022; Martínez-Cao et al., 2021; Silveira et al., 2022; Ting & Essau, 2021). De um modo geral, o aumento de comportamentos aditivos durante os confinamentos obrigatórios surgiu associado a uma necessidade de ocupação de tempo livre, maior acessibilidade ao comportamento, estar a viver com amigos durante o confinamento, fadiga pandémica, transição para o regime *online* e dificuldades académicas associadas.

Com a consequente quebra de rotinas imposta pelos confinamentos e isolamento social, existiu uma necessidade de ocupação de tempo. Apesar de alguns estudantes terem relatado que preencheram este tempo com a prática de exercício físico ou outras atividades, mais de metade dos estudantes relatam que o tempo livre foi preenchido com comportamentos aditivos. A necessidade de ocupação de tempo livre influenciou vários comportamentos, incluindo o tempo passado no computador e internet, videojogos, apostas ou jogos a dinheiro e consumo de doces. De facto, vários estudos alertam que o excesso de tempo livre, acompanhado por todas as outras condições do confinamento, pode ser um dos preditores de comportamentos aditivos durante este período, especialmente de comportamentos aditivos sem substância (Dubey et al., 2020; Li et al., 2021). Com o levantamento das restrições, alguns estudantes relataram a diminuição dos comportamentos que adotaram durante os confinamentos obrigatórios por ter deixado de existir a necessidade de ocupação de tempo livre, o que amplia a importância deste determinante no período dos confinamentos obrigatórios.

Referente a uma maior acessibilidade durante os confinamentos obrigatórios, esta surgiu associada ao tempo passado no computador e internet, videojogos, consumo de café e doces, o que também se verifica em vários estudos (Dong et al., 2020; Gómez-Galán et al., 2020). O facto de estes comportamentos ou substâncias terem sido de fácil acesso e terem estado disponíveis durante a pandemia promoveu o seu aumento (Dixit et al., 2020).

A nível da habitação, estar a viver com amigos durante os confinamentos obrigatórios surgiu associado a um aumento do consumo de álcool, tabaco e canábis. Este padrão de alteração prende-se na componente social dos comportamentos aditivos, uma vez que as motivações sociais são preditores do consumo destas substâncias (Haden & Edmundson, 1991;

Lee et al., 2009; Piasecki et al., 2007). Na mesma linha de pensamento, outros estudos verificam que viver com amigos no ensino superior pode ser considerado um fator que contribui para o aumento de consumo de álcool e outras substâncias (Patrick et al., 2020; White et al., 2006).

A fadiga pandémica foi uma das principais consequências da pandemia Covid-19. Esta também pode ter sido exacerbada pela existência de incerteza, medo e preocupação com o Covid-19. Foi possível perceber que a experiência dos confinamentos obrigatórios teve um grande impacto no funcionamento global dos estudantes e maior parte descreveu a presença de fadiga pandémica durante os confinamentos obrigatórios. Ainda, a baixa perceção de suporte durante os confinamentos obrigatórios parece ter agravado os sintomas da fadiga pandémica. O suporte social é considerado um dos recursos mais importantes para a manutenção do bem-estar subjetivo (Qi et al., 2020). Alinhado com a literatura existente, os indivíduos que percecionaram um baixo suporte social durante os confinamentos obrigatórios relatam um maior sofrimento psicológico durante este período (Szkody et al., 2020).

Vários comportamentos aditivos surgiram durante este período como uma estratégia para lidar com a fadiga pandémica e aliviar a sintomatologia associada, incluindo o tempo passado no computador, apostas ou jogos a dinheiro, compras *online*, consumo de doces, café e canábis. Estes resultados vão ao encontro de outros estudos, que defendem que os comportamentos aditivos foram utilizados como uma estratégia para lidar com a situação pandémica e estados psicológicos desagradáveis (Avena et al., 2021; Király et al., 2020). Assemelha-se também à perspetiva do modelo de *coping* do *stress* dos comportamentos aditivos e à definição de comportamentos aditivos secundários supramencionados (Griffiths, 2005; Wills & Hirky, 1996; Wills & Shiffman, 1985).

Segundo os estudantes, o acompanhamento psicológico foi um dos fatores de proteção durante o isolamento social. Os estudantes que reportaram ter acompanhamento psicológico durante a pandemia Covid-19 relataram que este facilitou a adaptação ao confinamento obrigatório, mas também teve um impacto positivo durante toda a evolução da pandemia. Existiu uma adaptação da terapia ou acompanhamento psicológico através da tecnologia de modo a contornar as restrições presentes nos confinamentos e do isolamento social (Fernández-Álvarez & Fernández-Álvarez, 2021; Perrin et al., 2020). Assim, o acompanhamento psicológico pode ter um impacto positivo no bem-estar individual dos estudantes universitários (Kitzrow, 2003).

Por outro lado, a atividade física também foi relatada como um fator de proteção da fadiga pandémica. Apesar de representarem uma minoria, os estudantes que reportaram um maior nível de atividade física durante os confinamentos obrigatórios reportam também a adoção de

uma alimentação mais saudável e consequente diminuição no consumo de doces e tabaco. Vários estudos concluem que a existência de uma rotina regular de exercício físico durante os confinamentos obrigatórios foi uma estratégia com impacto positivo na saúde física e mental (e.g., Marconcin et al., 2022; Maugeri et al., 2020). No entanto, é importante notar que apesar destes consumos terem diminuído, não significa que não tenha existido um aumento de outros comportamentos aditivos, como o tempo passado no computador e internet.

A transição para o regime *online* e dificuldades associadas foram também um fator que contribuiu para a fadiga pandémica e adoção de comportamentos aditivos. As dificuldades na adaptação a este novo método de ensino e avaliação provocaram a procura de comportamentos aditivos com o intuito de aliviar o *stress* ou evitar o problema. Baixa motivação, dificuldades de concentração e procrastinação foram as consequências mais relatadas pelos estudantes universitários, o que também se verifica noutros estudos (Aguilera-Hermida, 2020; Gallego et al., 2020). O consumo de café surgiu bastante associado a uma necessidade de produtividade e foi utilizado para combater o cansaço e fadiga durante os confinamentos obrigatórios. Esta motivação para o consumo de café encontra-se bem documentada (Attila, 2011; Choi, 2020; Mahoney et al., 2019). Assim, o aumento do consumo de café pode-se basear na presença de um cansaço e desmotivação devido aos confinamentos e fadiga pandémica (Estacio et al., 2020). Por outro lado, outros comportamentos foram associados à procrastinação, especialmente a utilização de computador e internet. A procrastinação pode ser caracterizada como uma estratégia com o intuito de aliviar estados psicológicos desagradáveis que os estudantes estejam a vivenciar (Sirois & Pychyl, 2013). Neste sentido, na presença de estados emocionais desagradáveis, existe uma maior propensão para procrastinar e envolvimento em comportamentos que não estão relacionados com as tarefas de modo a obter uma sensação de prazer imediata (Sirois & Pychyl, 2013; Tice et al., 2001). A procrastinação pode ter contribuído para a fadiga pandémica, tendo em conta que apesar da procrastinação potenciar uma sensação de prazer a curto prazo, esta leva a um aumento de *stress*, o que pode contribuir para o agravamento da procrastinação (Tice & Baumeister, 1997).

De outra perspetiva, existiram também estudantes que reportaram a diminuição do consumo de tabaco, café, doces e álcool. De um modo geral, a diminuição dos comportamentos aditivos surgiu associada à restrição dos contextos e atividades sociais e estar a viver com os pais durante os confinamentos.

O isolamento social, que foi uma das medidas de contenção durante a pandemia, impactou na vida dos estudantes universitários a vários níveis e especificamente nos comportamentos aditivos. A restrição dos contextos e atividades sociais influenciou comportamentos aditivos

com uma alta componente social. Estudantes relataram que o facto de ter deixado de existir certas oportunidades sociais (e.g., convívios sociais ou sessões de estudo) promoveu a diminuição de certos comportamentos, como o consumo de álcool e café. Estas conclusões foram também verificadas noutros estudos que evidenciam o efeito abafador do isolamento social nos comportamentos aditivos, pela imposição de reduzir a acessibilidade a contextos sociais (Vasconcelos et al., 2021). É possível também perceber este efeito na fase posterior com o levantamento das restrições. Nesta fase, os estudantes relataram o aumento de comportamentos aditivos com substância, nomeadamente do consumo de álcool, café, tabaco e canábis, devido à reabertura dos contextos sociais.

Como referido anteriormente, as condições de habitação podem influenciar os comportamentos aditivos. Enquanto viver com amigos durante a pandemia surgiu associado ao aumento de comportamentos aditivos, viver com os pais surgiu associado a uma diminuição de comportamentos aditivos, nomeadamente o consumo de álcool e tabaco. Estes resultados são suportados pela literatura existente durante o período pandémico, pois estudos concluíram que estar a viver com os pais durante os confinamentos obrigatórios está associado a uma redução na quantidade e frequência no consumo de álcool e tabaco (Lee et al., 2022; White et al., 2020).

É possível concluir que a pandemia Covid-19 teve um impacto nos padrões dos comportamentos aditivos dos estudantes universitários, em especial durante os confinamentos obrigatórios. No entanto, o impacto da pandemia não termina com o levantamento das restrições. Dois fatores surgiram associados à fase após os confinamentos obrigatórios: o crescimento pós-traumático e o pós Covid-19 *stress*.

O crescimento pós-traumático pode ser definido como uma mudança psicológica positiva que uma pessoa experiencia como resultado de um processo de luta perante experiências de vida altamente desafiadoras e traumáticas (Calhoun & Tedeschi, 1999; Linley & Joseph, 2004). Tendo em conta que a pandemia Covid-19 pode constituir um evento traumático, existiu uma criação de novos significados na autoperceção dos estudantes, mas também na forma como percecionam os outros e o mundo (Davis et al., 2010; Joseph & Linley, 2005; van der Hallen & Godor, 2022). As entrevistas permitiram perceber que pode existir uma maior procura de experiências e um investimento nas relações sociais que potencia os estudantes a escolherem oportunidades sociais, onde existe a presença e consumo de várias substâncias. Estes resultados podem ser entendidos à luz do crescimento pós-traumático, pois este descreve a reavaliação existente dos objetivos e prioridades pessoais e explica que pode existir um investimento nas relações interpessoais e uma maior apreciação geral da vida (van der Hallen & Godor, 2022).

Por último, a pandemia Covid-19 é considerada uma crise de saúde sem precedentes e pode afetar os estudantes, não só nos próximos meses, mas certamente nos próximos anos (Birmingham et al., 2021). Através das entrevistas, foi possível compreender que a pandemia e em especial os confinamentos obrigatórios impactaram no funcionamento global dos estudantes e alguns ainda podem estar a lidar com as consequências deste evento traumático. A readaptação ao regime e rotina presencial surgiu como uma dificuldade nos estudantes e estes podem ainda recorrer a comportamentos aditivos para lidar com estas dificuldades. Ainda, alguns estudantes parecem continuar com os padrões de comportamentos existentes durante os confinamentos. Este facto pode ser explicado com base nas teorias dos comportamentos automáticos e hábitos. Um comportamento direcionado a um determinado objetivo pode começar de forma consciente, mas pode tornar-se automático com o tempo e repetição (Bargh & Chartrand, 1999). Quando existe bastante repetição de um comportamento, cria-se um hábito e posteriormente os hábitos são preditores significativos de comportamentos futuros (Verplanken & Aarts, 1999). Estas conclusões permitem uma maior compreensão dos comportamentos aditivos nos estudantes universitários, percebendo o hábito ou comportamentos habituais são desenvolvidos no processo de comportamentos aditivos (Brand et al., 2019).

Implicações dos resultados: da teoria para a prática

Os resultados deste estudo permitem uma compreensão das várias influências e motivações na adoção de comportamentos aditivos nos estudantes universitários.

De um modo geral, os comportamentos aditivos surgem no contexto universitário com o intuito de aumentar o rendimento académico, como estratégia de lidar com o *stress* inerente a este percurso e por motivos sociais, com o intuito de assegurar um sentimento de pertença e boa adaptação ao ensino superior. Estes resultados fornecem suporte para uma conceptualização transdiagnóstica dos comportamentos aditivos, que pode ter implicações importantes no estudo e intervenção destes comportamentos. Através desta abordagem, é possível identificar os determinantes associados a comportamentos aditivos com e sem substância. Após a identificação dos vários determinantes, o modelo temático pode informar o planeamento de um programa de intervenção. Posteriormente, os vários determinantes devem ser trabalhados através de métodos baseados na evidência para assegurar uma intervenção eficaz (Bartholomew et al., 2006; Kok et al., 2016).

Através do desenho do modelo temático e discussão dos resultados é possível obter uma descrição funcional e global dos comportamentos aditivos no contexto universitário. Devem ser

tidos em conta os modelos e teorias descritos ao longo do presente trabalho no modelo conceptual e teórico da intervenção, como, por exemplo, a abordagem transdiagnóstica dos comportamentos aditivos (Kim & Hodgins, 2018), as teorias dos comportamentos automáticos e hábitos (Verplanken & Aarts, 1999), o modelo de *coping* do *stress* dos comportamentos aditivos (Wills & Hirky, 1996; Wills & Shiffman, 1985), teoria cognitiva social (Bandura, 1986), teoria do comportamento planeado (Ajzen, 1998), modelo de crenças de saúde (Janz et al., 2002), entre outros (Webb et al., 2010). No entanto, é importante notar que algumas teorias são principalmente explicativas (teorias do problema) e outras focam-se principalmente na mudança (teorias da ação), podendo também existir elementos de ambos os tipos nas teorias (Bartholomew et al., 2006). Enquanto as teorias do problema ajudam a formular objetivos apropriados por determinante, as teorias da ação descrevem os métodos através dos quais se podem mudar os determinantes (Bartholomew et al., 2006).

Ainda, o presente estudo contribui para revelar a importância do desenvolvimento de competências pessoais e sociais com o intuito de promover uma boa adaptação ao contexto universitário. Estas podem incluir a resolução de problemas, competências de autonomia e gestão das responsabilidades académicas, pensamento crítico, competências de comunicação e de recusa, gestão de conflito, autoconsciência e gestão de *stress*, com o intuito de capacitar os jovens e evitar a manipulação por influências externas (McGuire, 1985; OEDT, 2019; Pintrich & de Groot, 1990; Rosário et al., 2007). Alinhado a esta perspetiva, específico ao contexto universitário, deve também ser promovido o sentimento de pertença e suporte social de modo a que os estudantes universitários se sintam reconhecidos, competentes e integrados no seu contexto relacional (Agbaria & Bdier, 2021; Arslan, 2022; Gopalan & Brady, 2020; Hawkins et al., 1985; Hogan et al., 2002; Varma & Cheasakul, 2016).

Por último, refere-se o modelo transteórico que tem sido utilizado no planeamento de intervenções nos comportamentos aditivos, mas também para promover comportamentos de saúde (Prochaska et al., 2002). Este fornece informação sobre os estágios e processos de mudança (Prochaska et al., 2002; Prochaska & DiClemente, 1984). Com base neste modelo é possível incluir diferentes métodos consoante o estágio de mudança, o que é uma contribuição importante para a adaptação de programas de intervenção que apresentem indivíduos que estejam em diferentes estágios de mudança.

Limitações e Recomendações futuras

Apesar das conclusões e implicações práticas do presente estudo, é também importante notar as limitações que o mesmo apresenta. Em primeiro lugar, destaca-se a impossibilidade de

generalização dos resultados devido à falta de representatividade, uma vez que foi utilizada uma amostra não probabilística, sendo os resultados apenas exploratórios. Alinhado com a amostra do estudo, devido à composição da amostra não foi feita a análise e definição de perfis em função dos temas referidos e principais características sociodemográficas. Estudos futuros podem abordar estas diferenças (e.g., estudantes deslocados, trabalhadores-estudantes, género, idade). Ainda, a amostra é composta maioritariamente por mulheres, o que pode também ter enviesado os resultados, tendo em conta que estudos apontam para as diferenças de género nos comportamentos aditivos (Skidmore et al., 2016). Outra limitação diz respeito à desejabilidade social, tendo em conta que este enviesamento é mais provável de ocorrer quando são discutidos temas sensíveis, como é o caso dos comportamentos aditivos (Grimm, 2010). Outra limitação deste estudo prende-se no facto de apenas ter sido discutido a influência dos pares nos comportamentos aditivos e não outras referências sociais do contexto universitário. A análise da relação com professores e *staff* universitário pode ser uma mais valia em investigações futuras, de modo a compreender de que forma todas estas influências podem contribuir para a adaptação ao ensino superior e consequente adoção de comportamentos aditivos nos estudantes universitários. Por último, deve ser feita a ressalva que a metodologia do presente estudo foi apenas baseada na perceção dos participantes no momento de recolha de dados. Alinhado a isto, não foi pedido diretamente que os participantes descrevessem os comportamentos aditivos, uma vez que não queríamos influenciar as suas respostas. Assim, a descrição dos comportamentos aditivos pode ser considerada uma limitação pois foi baseada nas respostas dos estudantes quando questionados sobre o padrão de alteração de frequência dos vários comportamentos durante a pandemia Covid-19.

Conclusão

O presente estudo tinha como objetivo compreender quais os determinantes dos comportamentos aditivos no contexto universitário e de que forma a pandemia Covid-19 impactou nestes mesmos comportamentos. Para tal, foram realizadas vinte e seis entrevistas individuais semiestruturadas a estudantes universitários que foram questionados sobre a sua experiência na pandemia Covi-19, comportamentos aditivos e os seus determinantes. Para a análise de dados adotou-se a abordagem da análise temática, que permitiu compreender de forma holística a natureza e a essência dos comportamentos aditivos, bem como o impacto da pandemia nos estudantes universitários.

Os resultados mostram que os comportamentos aditivos são uma realidade normalizada no contexto universitário e existem vários fatores de influência que determinam a adoção destes comportamentos. De um modo geral, a adoção destes comportamentos surgiu com o intuito de melhorar o rendimento académico, como estratégia para aliviar o *stress* e foi motivada pela necessidade de experiências pessoais e sociais de modo a garantir uma boa adaptação ao ensino superior. Foi também possível compreender o impacto devastador da pandemia Covid-19 nos estudantes universitários e de que forma esta provocou alterações nos comportamentos aditivos. Conclui-se que maior parte dos estudantes apresentou um aumento de comportamentos aditivos durante os confinamentos obrigatórios com o intuito de lidar com as exigências académicas e impactos psicossociais da pandemia Covid-19.

Assim, o presente estudo contribuiu para um aprofundamento do conhecimento sobre os comportamentos aditivos nos estudantes universitários. Ainda, fornece suporte para uma conceptualização transdiagnóstica dos comportamentos aditivos, bem como a sua vantagem no planeamento de programas de intervenção. Com base nos resultados e conclusões deste estudo é possível refletir sobre a importância de programas de intervenção eficazes que vão ao encontro da realidade e necessidades dos estudantes universitários. Deste modo, o programa de intervenção deve ter em conta os vários determinantes dos comportamentos aditivos no contexto universitário, bem como recorrer a modelos teóricos e métodos baseados na evidência para assegurar uma intervenção eficaz.

Referências Bibliográficas

Abikoye, G. E., Sholarin, A. M., Adekoya, J. A., & Parenting, J. A. A. (2014). Parenting styles and peer-pressure as predictors of substance abuse among university students. *Psychology and Behavioral Sciences*, *3*(2), 55–59. https://doi.org/10.11648/j.pbs.20140302.14

Agante, D. M. C. (2009). *Comportamentos relacionados com o consumo de bebidas alcoólicas durante as festas académicas nos estudantes do ensino superior* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra]. Repositório Digital da Universidade de Coimbra. http://hdl.handle.net/10316/13507

Agbaria, Q., & Bdier, D. (2021). The Role of Social Support and Subjective Well-Being as Predictors of Internet Addiction among Israeli-Palestinian College Students in Israel. *International Journal of Mental Health and Addiction*, *19*(5), 1889–1902. https://doi.org/10.1007/s11469-020-00282-4

Aguilera-Hermida, A. P. (2020). College students' use and acceptance of emergency online learning due to COVID-19. *International Journal of Educational Research Open*, *1*. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100011

Ahmer, Z., & Tanzil, S. (2018). Internet addiction among social networking sites users: Emerging mental health concern among medical undergraduates of Karachi. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, *34*(6). https://doi.org/10.12669/pjms.346.15809

Ajzen, I. (1998). *Attitudes, personality and behavior*. Dorsey Press.

AlAteeq, D. A., Aljhani, S., & AlEesa, D. (2020). Perceived stress among students in virtual classrooms during the COVID-19 outbreak in KSA. *Journal of Taibah University Medical Sciences*, *15*(5), 398–403. https://doi.org/10.1016/j.jtumed.2020.07.004

Alimoradi, Z., Lotfi, A., Lin, C.-Y., Griffiths, M. D., Amir, ·, & Pakpour, H. (2022). Estimation of Behavioral Addiction Prevalence During COVID-19 Pandemic: A Systematic Review and Meta-analysis. *Current Addiction Reports*, *1*, 3. https://doi.org/10.1007/s40429-022-00435-6

Almeida, L. (2007). Transição, adaptação académica e êxito escolar no ensino superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, *15*(2), 1138–1663. https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/7078

Almeida, L. S. (2002). Factores de sucesso/insucesso no ensino superior. In *Actas do Seminário "Sucesso e insucesso no ensino superior português"* (pp. 103–119). Conselho Nacional de Educação.

Almeida, L. S., & Cruz, J. F. A. (2010). Transição e adaptação académica: Reflexões em torno dos alunos do 1º ano da Universidade do Minho. *Ensino Superior Em Mudança: Tensões e Possibilidades*. https://hdl.handle.net/1822/11543

Almeida, L. S., Soares, A. P., Guisande, M. A., & Paisana, J. (2007). Rendimento académico no ensino superior: Estudo com alunos do 1º ano. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, *14*, 1138–1663. https://hdl.handle.net/1822/12071

Almeida, L. S., & Vasconcelos, R. (2008). Ensino superior em Portugal: Décadas de profundas exigências e transformações. *Innovación Educativa*, *18*, 23–34. https://hdl.handle.net/1822/26572

Almeida, T. C., Heitor, M. J., Santos, O., Costa, A., Virgolino, A., Rasga, C., & Mariniano, H. (2020). *Saúde mental em tempos de pandemia – SM-COVID-19: relatório final*.

Ammar, A., Brach, M., Trabelsi, K., Chtourou, H., Boukhris, O., Masmoudi, L., Bouaziz, B., Bentlage, E., How, D., Ahmed, M., Müller, P., Müller, N., Aloui, A., Hammouda, O., Paineiras-Domingos, L., Braakman-Jansen, A., Wrede, C., Bastoni, S., Pernambuco, C., … Hoekelmann, A. (2020). Effects of COVID-19 Home Confinement on Eating Behaviour and Physical

Activity: Results of the ECLB-COVID19 International Online Survey. *Nutrients*, *12*(6), 1583. https://doi.org/10.3390/nu12061583

Ammar, A., Chtourou, H., Boukhris, O., Trabelsi, K., Masmoudi, L., Brach, M., Bouaziz, B., Bentlage, E., How, D., Ahmed, M., Mueller, P., Mueller, N., Hsouna, H., Aloui, A., Hammouda, O., Liane Paineiras-Domingos, L., Braakman-Jansen, A., Wrede, C., Bastoni, S., … Zayed Rd, S. (2020). COVID-19 Home Confinement Negatively Impacts Social Participation and Life Satisfaction: A Worldwide Multicenter Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*, 6237. https://doi.org/10.3390/ijerph17176237

Andersson, C., Johnsson, K. O., Berglund, M., & Öjehagen, A. (2009). Intervention for hazardous alcohol use and high level of stress in university freshmen: A comparison between an intervention and a control University. *Brain Research*, *1305*, S61–S71. https://doi.org/10.1016/J.BRAINRES.2009.08.030

Andreas, J., Sivertsen, B., Lønning, K. J., & Skogen, J. C. (2021). Cannabis use among Norwegian university students: Gender differences, legalization support and use intentions, risk perceptions, and use disorder. *Addictive Behaviors Reports*, *13*, 100339. https://doi.org/10.1016/j.abrep.2021.100339

Araújo, E. V. (2016). *Comportamentos de risco em jovens universitários: consumo de substâncias psicoativas* [Dissertação de Mestrado, Universidade dos Açores]. Repositório da Universidade dos Açores. http://hdl.handle.net/10400.3/3750

Aresi, G., Moore, S., & Marta, E. (2016). Drinking, Drug Use, and Related Consequences Among University Students Completing Study Abroad Experiences: A Systematic Review. *Substance Use and Misuse*, *51*(14), 1888–1904. https://doi.org/10.1080/10826084.2016.1201116

Arnett, J. (2004). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. Oxford University Press.

Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, *55*(5), 469–480. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469

Arnett, J. J. (2005). The Developmental Context of Substance use in Emerging Adulthood. *Journal of Drug Issues*, *35*(2), 235–254. https://doi.org/10.1177/002204260503500202

Arora, A., Kannan, S., Gowri, S., Choudhary, S., Sudarasanan, S., & Khosla, P. (2016). Substance abuse amongst the medical graduate students in a developing country. *Indian Journal of Medical Research*, *143*(1), 101. https://doi.org/10.4103/0971-5916.178617

Arora, T., & Grey, I. (2020). Health behaviour changes during COVID-19 and the potential consequences: A mini-review. *Journal of Health Psychology*, *25*(9), 1155–1163. https://doi.org/10.1177/1359105320937053

Arria, A. M., Caldeira, K. M., Bugbee, B. A., Vincent, K. B., & O'Grady, K. E. (2015). The academic consequences of marijuana use during college. *Psychology of Addictive Behaviors*, *29*(3), 564–575. https://doi.org/10.1037/ADB0000108

Arria, A. M., O'Grady, K. E., Caldeira, K. M., Vincent, K. B., & Wish, E. D. (2008). Nonmedical use of prescription stimulants and analgesics: Associations with social and academic behaviors among college students. *Journal of Drug Issues*, *38*(4), 1045–1060. https://doi.org/10.1177/002204260803800406

Arslan, G. (2022). Psychological maltreatment and substance use among college students: Psychological distress, belongingness, and social support. *Journal of Ethnicity in Substance Abuse*, 1–24. https://doi.org/10.1080/15332640.2022.2122098

Attila, S. (2011). Energy-drink consumption in college students and associated factors. *Nutrition*, *27*(3), 316–322. https://doi.org/10.1016/j.nut.2010.02.008

Avena, N. M., Rada, P., & Hoebel, B. G. (2008). Evidence for sugar addiction: Behavioral and neurochemical effects of intermittent, excessive sugar intake. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, *32*(1), 20. https://doi.org/10.1016/J.NEUBIOREV.2007.04.019

Avena, N. M., Simkus, J., Lewandowski, A., Gold, M. S., & Potenza, M. N. (2021). Substance Use Disorders and Behavioral Addictions During the COVID-19 Pandemic and COVID-19-Related Restrictions. *Frontiers in Psychiatry*, *12*. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2021.653674

Bahar, H. H. (2010). The effects of gender, perceived social support and sociometric status on academic success. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *2*(2), 3801–3805. https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2010.03.593

Balanzá–Martínez, V., Atienza–Carbonell, B., Kapczinski, F., & de Boni, R. B. (2020). Lifestyle behaviours during the COVID-19 - time to connect. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, *141*(5), 399–400. https://doi.org/10.1111/ACPS.13177

Balhara, Y. P. S., Kattula, D., Singh, S., Chukkali, S., & Bhargava, R. (2020). Impact of lockdown following COVID-19 on the gaming behavior of college students. *Indian Journal of Public Health*, *64*(Supplement), S172–S176. https://doi.org/10.4103/IJPH.IJPH_465_20

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Prentice-Hall.

Bargh, J. A., & Chartrand, T. L. (1999). The unbearable automaticity of being. *American Psychologist*, *54*(7), 462–479. https://doi.org/10.1037/0003-066X.54.7.462

Barnes, G. M., Welte, J. W., Hoffman, J. H., & Tidwell, M. C. O. (2010). Comparisons of gambling and alcohol use among college students and noncollege young people in the United States. *Journal of American College Health*, *58*(5), 443–452. https://doi.org/10.1080/07448480903540499

Barroso, T., Mendes, A., & Barbosa, A. (2012). Adaptação cultural e validação da versão portuguesa da Escala de Expectativas acerca do Álcool-versão adolescentes. *Referência - Revista de Enfermagem*, *3*(8), 17–27.

Bartholomew, L. K., Parcel, G. S., Kok, G., & Gottlieb, N. H. (2006). *Planning Health Promoting Programs: An Intervention Mapping Approach*. Jossey-Bass.

Basri, S., Hawaldar, I. T., Nayak, R., & Rahiman, H. U. (2022). Do Academic Stress, Burnout and Problematic Internet Use Affect Perceived Learning? Evidence from India during the COVID-19 Pandemic. *Sustainability (Switzerland)*, *14*(3). https://doi.org/10.3390/su14031409

Baturay, M. H., & Toker, S. (2019). Internet addiction among college students: Some causes and effects. *Education and Information Technologies*, *24*(5), 2863–2885. https://doi.org/10.1007/s10639-019-09894-3

Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (2007). The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. In R. Zukauskiene (Ed.), *Interpersonal Development* (pp. 57–89). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781351153683

Becker, M. H. (1974). The Health Belief Model and Sick Role Behavior. *Health Education Monographs*, *2*(4), 409–419. https://doi.org/10.1177/109019817400200407

Bedewy, D., & Gabriel, A. (2015). Examining perceptions of academic stress and its sources among university students: The Perception of Academic Stress Scale. *Health Psychology Open*, *2*(2), 1–9. https://doi.org/10.1177/2055102915596714

Begun, A. L., Bares, C. B., & Chartier, K. G. (2020). Social environmental contexts of addictive behavior. In A. L. Begun & M. M. Murray (Eds.), *The Routledge Handbook of Social Work and Addictive Behaviors* (pp. 110–128). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429203121

Beheshti, N., Bayati, A. al, & Mshigeni, S. K. (2021). Caffeine Consumption among Undergraduate College Students amid COVID-19 Pandemic. *International Journal of Health Sciences (IJHS)*, *9*(4). https://doi.org/10.15640/ijhs.v9n4a3

Bell, N. J., Kanitkar, K., Kerksiek, K. A., Watson, W., Das, A., Kostina-Ritchey, E., Russell, M. H., & Harris, K. (2009). "It Has Made College Possible for Me": Feedback on the Impact of a University-Based Center for Students in Recovery. *Journal of American College Health*, *57*(6), 650–658. https://doi.org/10.3200/JACH.57.6.650-658

Bennett, T., & Holloway, K. (2017). Motives for illicit prescription drug use among university students: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Drug Policy*, *44*, 12–22. https://doi.org/10.1016/j.drugpo.2017.02.012

Benschop, A., Liebregts, N., van der Pol, P., Schaap, R., Buisman, R., van Laar, M., van den Brink, W., de Graaf, R., & Korf, D. J. (2015). Reliability and validity of the Marijuana Motives Measure among young adult frequent cannabis users and associations with cannabis dependence. *Addictive Behaviors*, *40*, 91–95. https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2014.09.003

Benson, K., Flory, K., Humphreys, K., family, S. L.-C. child and, & 2015, undefined. (2015). Misuse of stimulant medication among college students: a comprehensive review and meta-analysis. *Springer*, *18*(1), 50–76. https://doi.org/10.1007/s10567-014-0177-z

Benson, L. A., Norman, C., & Griffiths, M. D. (2012). The Role of Impulsivity, Sensation Seeking, Coping, and Year of Study in Student Gambling: A Pilot Study. *International Journal of Mental Health and Addiction*, *10*, 461–473. https://doi.org/10.1007/s11469-011-9326-5

Berning, J. M., Adams, K. J., DeBeliso, M., Stamford, B. A., & Newman, I. M. (2008). Anabolic Androgenic Steroids: Use and Perceived Use in Nonathlete College Students. *Journal of American College Health*, *56*(5), 499–504. https://doi.org/10.3200/JACH.56.5.499-504

Birmingham, W. C., Wadsworth, L. L., Lassetter, J. H., Graff, T. C., Lauren, E., & Hung, M. (2021). COVID-19 lockdown: Impact on college students' lives. *Journal of American College Health*. https://doi.org/10.1080/07448481.2021.1909041

Blasi, M. D. I., Giardina, A., Giordano, C., Coco, G. L. O., Tosto, C., Billieux, J., & Schimmenti, A. (2019). Problematic video game use as an emotional coping strategy: Evidence from a sample of MMORPG gamers. *Journal of Behavioral Addictions*, *8*(1), 25–34. https://doi.org/10.1556/2006.8.2019.02

Bolger, N., & Zuckerman, A. (1995). A framework for studying personality in the stress process. *Journal of Personality and Social Psychology*, *69*(5), 890–902. https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.5.890

Bommelé, J., Hopman, P., Walters, B. H., Geboers, C., Croes, E., Fong, G. T., Quah, A. C. K., & Willemsen, M. (2020). The double-edged relationship between COVID-19 stress and smoking: Implications for smoking cessation. *Tobacco Induced Diseases*, *18*. https://doi.org/10.18332/TID/125580

Borsari, B., & Carey, K. B. (2001). Peer influences on college drinking: A review of the research. *Journal of Substance Abuse*, *13*, 391–424. https://doi.org/10.1016/S0899-3289(01)00098-0

Bountress, K. E., Cusack, S. E., Conley, A. H., Aggen, S. H., Vassileva, J., Dick, D. M., & Amstadter, A. B. (2022). The COVID-19 pandemic impacts psychiatric outcomes and alcohol use among college students. *European Journal of Psychotraumatology*, *13*(1). https://doi.org/10.1080/20008198.2021.2022279

Bower, M. (2019). Technology-mediated learning theory. *British Journal of Educational Technology*, *50*(3), 1035–1048. https://doi.org/10.1111/bjet.12771

Bradley, J. R., & Petree, A. (1990). Caffeine Consumption, Expectancies of Caffeine-Enhanced Performance, and Caffeinism Symptoms among University Students. *Journal of Drug Education*, *20*(4), 319–328. https://doi.org/10.2190/R64X-UEMW-HE3Y-UUNA

Brand, M., Wegmann, E., Stark, R., Müller, A., Wölfling, K., Robbins, T. W., & Potenza, M. N. (2019). The Interaction of Person-Affect-Cognition-Execution (I-PACE) model for addictive behaviors: Update, generalization to addictive behaviors beyond internet-use disorders, and specification of the process character of addictive behaviors. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, *104*, 1–10. https://doi.org/10.1016/J.NEUBIOREV.2019.06.032

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the

evidence. *Lancet*, *395*, 912–920. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8

Burger, K., & Samuel, R. (2017). The Role of Perceived Stress and Self-Efficacy in Young People's Life Satisfaction: A Longitudinal Study. *Journal of Youth and Adolescence*, *46*(1), 78–90. https://doi.org/10.1007/s10964-016-0608-x

Burke, R. (1999). Social anxiety and drinking in college students: A social cognitive theory analysis. *Clinical Psychology Review, 19*(5), 513-530. https://doi.org/10.1016/S0272-7358(98)00058-0

Calado, C. R. (2011). *Consumo de drogas lícitas e não lícitas no estudante universitário* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro]. Repositório institucional. http://hdl.handle.net/10773/7611

Caldeira, K. M., Arria, A. M., O'Grady, K. E., Vincent, K. B., Robertson, C., & Welsh, C. J. (2017). Risk factors for gambling and substance use among recent college students. *Drug and Alcohol Dependence*, *179*, 280–290. https://doi.org/10.1016/j.drugalcdep.2017.06.024

Caldeira, K. M., Arria, A. M., O'Grady, K. E., Vincent, K. B., & Wish, E. D. (2008). The Occurrence of Cannabis Use Disorders and other Cannabis-Related Problems among First-Year College Students. *Addictive Behaviors*, *33*(3), 397. https://doi.org/10.1016/J.ADDBEH.2007.10.001

Calhoun, L., & Tedeschi, R. (Eds.). (1999). *Facilitating Posttraumatic Growth*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781410602268

Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J., & Zheng, J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Research*, *287*. https://doi.org/10.1016/J.PSYCHRES.2020.112934

Carneiro, A. C. B. (2020). *Impactos da COVID-19 em jovens adultos: O papel moderador da satisfação com o suporte social na relação entre stress e comportamentos de risco* [Dissertação de Mestrado, Iscte – Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório do ISCTE-IUL. http://hdl.handle.net/10071/21523

Cellini, N., Canale, N., Mioni, G., & Costa, S. (2020). Changes in sleep pattern, sense of time and digital media use during COVID-19 lockdown in Italy. *Journal of Sleep Research*, *29*(4). https://doi.org/10.1111/JSR.13074

Charles, N. E., Strong, S. J., Burns, L. C., Bullerjahn, M. R., & Serafine, K. M. (2021). Increased mood disorder symptoms, perceived stress, and alcohol use among college students during the COVID-19 pandemic. *Psychiatry Research*, *296*. https://doi.org/10.1016/j.psychres.2021.113706

Chavez, K. A. P., O'Brien, B., & Pillon, S. C. (2005). Uso de drogas e comportamentos de risco no contexto de uma comunidade universitária. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, *13*(2), 1194–1200. https://doi.org/10.1590/S0104-11692005000800014

Chen, R., Bao, Y., & Li, Z. (2021). From being trapped to breaking through: manifestations of cabin fever in young people in response to COVID-19 and suggestions for adaptation. *China Journal of Social Work*, *14*(2), 133–152. https://doi.org/10.1080/17525098.2021.1932542

Chen, Y., Liu, Q., & Guo, D. (2020). Emerging coronaviruses: genome structure, replication, and pathogenesis. *Journal of Medical Virology*, *92*, 418–423. https://doi.org/10.1002/jmv.25681

Choi, J. (2020). Motivations influencing caffeine consumption behaviors among college students in Korea: Associations with sleep quality. *Nutrients*, *12*(4). https://doi.org/10.3390/nu12040953

Clark, J. P. (2003). Qualitative research review guidelines–RATS. In F. Godlee & T. Jefferson (Eds.), *Peer Review in Health Sciences* (2nd ed., pp. 219–235). BMJ Books.

Cohen, S. (2004). Social Relationships and Health. *American Psychologist*, *59*(8), 676–684. https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.8.676

Crawford, P. (2021). Editorial Perspective: Cabin fever – the impact of lockdown on children and young people. *Child and Adolescent Mental Health, 26*(2), 167–168. https://doi.org/10.1111/camh.12458

Cronkite, R. C., & Moos, R. H. (1995). Life context, coping processes, and depression. In E. E. Beckham & W. R. Leber (Eds.), *Handbook of Depression* (pp. 569–587). Guildford Press. https://doi.org/10.1097/00005053-200301000-00022

da Silva, A., Borrego, P., Ferreira, R., Sérgio Lavado, V., Melo, E., Rowland, R., Truninger, J., & Nacional Juventude, C. de. (2015). *Consumos e estilos de vida no ensino superior*. www.sicad.pt

Davis, C. G., Wortman, C. B., Lehman, D. R., & Silver, R. C. (2010). Searching for meaning in loss: Are clinical assumptions correct? *Death Studies*, *24*(6), 440–497. https://doi.org/10.1080/07481180050121471

Davis, R. A., Flett, G. L., & Besser, A. (2002). Validation of a New Scale for Measuring Problematic Internet Use: Implications for Pre-employment Screening. *CyberPsychology & Behavior*, *5*(4), 331–345. https://doi.org/10.1089/109493102760275581

Dázio, E. M. R., Zago, M. M. F., & Fava, S. M. C. L. (2016). Use of alcohol and other drugs among male university students and its meanings. *Revista Da Escola de Enfermagem Da USP*, *50*(5), 785–791. https://doi.org/10.1590/s0080-623420160000600011

del Boca, F. K., Darkes, J., Greenbaum, P. E., & Goldman, M. S. (2004). Up Close and Personal: Temporal Variability in the Drinking of Individual College Students During Their First Year. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *72*(2), 155–164. https://doi.org/10.1037/0022-006X.72.2.155

Dennhardt, A. A., & Murphy, J. G. (2013, October). Prevention and treatment of college student drug use: A review of the literature. *Addictive Behaviors*, *38*(10), 2607–2618. https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2013.06.006

Dixit, A., Marthoenis, M., Arafat, S. M. Y., Sharma, P., & Kar, S. K. (2020). Binge watching behavior during COVID 19 pandemic: A cross-sectional, cross-national online survey. *Psychiatry Research*, *289*, 113089. 10.1016/j.psychres.2020.113089

Dong, H., Yang, F., Lu, X., & Hao, W. (2020). Internet Addiction and Related Psychological Factors Among Children and Adolescents in China During the Coronavirus Disease 2019 (COVID-19) Epidemic. *Frontiers in Psychiatry*, *11*, 751. https://doi.org/10.3389/FPSYT.2020.00751/BIBTEX

Dubey, M. J., Ghosh, R., Chatterjee, S., Biswas, P., Chatterjee, S., & Dubey, S. (2020). COVID-19 and addiction. *Diabetes and Metabolic Syndrome: Clinical Research and Reviews*, *14*(5), 817–823. https://doi.org/10.1016/j.dsx.2020.06.008

Duggan, M., Ellison, N. B., Lampe, C., Lenhart, A., & Madden, M. (2015). Social media update 2014. *Pew Research Center*, *19*, 1–2.

Dunn, C., Goodman, O., & Szklo-Coxe, M. (2022). Sleep duration, sleep quality, excessive daytime sleepiness, and chronotype in university students in India: A systematic review. *Journal of Health and Social Sciences*, *7*(1), 36–52. https://doi.org/10.19204/2022/SLPD3

Dusselier, L., Dunn, B., Wang, Y., Shelley, M. C., & Whalen, D. F. (2005). Personal, Health, Academic, and Environmental Predictors of Stress for Residence Hall Students. *Journal of American College Health*, *54*(1), 15–24. https://doi.org/10.3200/JACH.54.1.15-24

Elsalem, L., Al-Azzam, N., Jum'ah, A. A., Obeidat, N., Sindiani, A. M., & Kheirallah, K. A. (2020). Stress and behavioral changes with remote E-exams during the Covid-19 pandemic: A cross-sectional study among undergraduates of medical sciences. *Annals of Medicine and Surgery*, *60*, 271–279. https://doi.org/10.1016/j.amsu.2020.10.058

Emmons, K. M., Wechsler, H., Dowdall, G., & Abraham, M. (1998). Predictors of smoking among US college students. *American Journal of Public Health*, *88*(1), 104–107. https://doi.org/10.2105/AJPH.88.1.104

Erdoğan, U., Pamuk, M., Eren-Yürük, S., & Pamuk, K. (2013). Academic procrastination and mobile phone. *International Academic Conference on Education*.

Estacio, R. D., Lumibao, D. D., Reyes, E. A. S., & Avila, M. O. (2020). Gender Difference in Self-reported Symptoms of Cabin Fever among Quezon City University Students during the Covid19 Pandemic. *International Journal of Scientific and Research Publications (IJSRP)*, *10*(9), 848–860. https://doi.org/10.29322/ijsrp.10.09.2020.p105102

Evangelista, V., Kadooka, A., Pires, M., & Constantino, E. (2018). Padrões e consumo de álcool entre estudantes universitários. *Revista Psicologia, Diversidade e Saúde*, *7*(2), 192–204. https://doi.org/10.17267/2317-3394rpds.v7i2.1847

Fallows, S., & Steven, C. (2000). Building employability skills into the higher education curriculum: a university-wide initiative. *Education + Training*, *42*(2), 75–83. https://doi.org/10.1108/00400910010331620

Fergusson, D. M., Horwood, L. J., & Swain-Campbell, N. (2002). Cannabis use and psychosocial adjustment in adolescence and young adulthood. *Addiction*, *97*(9), 1123–1135. https://doi.org/10.1046/J.1360-0443.2002.00103.X

Fernandes, A. I., & Pinto, M. S. (2020). Binge-watching behaviour Among College students: A uses and gratifications perspective. *International Journal of Communication Studies*, *14*(4), 17–24. https://doi.org/10.5958/0973-967X.2020.00021.6

Fernández-Álvarez, J., & Fernández-Álvarez, H. (2021). Videoconferencing Psychotherapy During the Pandemic: Exceptional Times With Enduring Effects? *Frontiers in Psychology*, *12*, 138. https://doi.org/10.3389/FPSYG.2021.589536/BIBTEX

Ferreira, A. (2008). *O Consumo de Álcool e Comportamentos de Risco nos Estudantes do Ensino Superior* [Dissertação de Mestrado, Universidade]. Repositório institucional. http://hdl.handle.net/10773/1015

Ferreira, M., Rodrigues, J., Pimenta, F., & Patrão, I. (2022). Validação da escala de fadiga pandémica e preditores relacionados com a Covid-19. *Psicologia, Saúde & Doença*, *23*(01), 1–13. https://doi.org/10.15309/22psd230101

Ferrer, R. A., Dillard, A. J., & Klein, W. M. P. (2011). Projection, conformity and deviance regulation: A prospective study of alcohol use. *Psychology & Health*, *27*(6), 688–703. https://doi.org/10.1080/08870446.2011.620106

Ferrer, R. A., Klein, W. M. P., Persoskie, A., Avishai-Yitshak, A., & Sheeran, P. (2016). The Tripartite Model of Risk Perception (TRIRISK): Distinguishing Deliberative, Affective, and Experiential Components of Perceived Risk. *Annals of Behavioral Medicine*, *50*(5), 653–663. https://doi.org/10.1007/s12160-016-9790-z

Fila-Witecka, K., Malecka, M., Senczyszyn, A., Wieczorek, T., Wieckiewicz, M., Szczesniak, D., Piotrowski, P., & Rymaszewska, J. (2022). Sleepless in Solitude-Insomnia Symptoms Severity and Psychopathological Symptoms among University Students during the COVID-19 Pandemic in Poland. *International Research and Public Health*, *19*(5), 2551. https://doi.org/10.3390/ijerph19052551

Firkey, M. K., Sheinfil, A. Z., & Woolf-King, S. E. (2020). Substance use, sexual behavior, and general well-being of U.S. college students during the COVID-19 pandemic: A brief report. *Journal of American College Health,* *70*(8), 2270-2275. https://doi.org/10.1080/07448481.2020.1869750

Flack, M., & Morris, M. (2016). The Temporal Stability and Predictive Ability of the Gambling Outcome Expectancies Scale (GOES): A Prospective Study. *Journal of Gambling Studies*, *32*(3), 923–933. https://doi.org/10.1007/s10899-015-9581-7

Fletcher, P. C., Bryden, P. J., Schneider, M. A., Dawson, K. A., & Vandermeer, A. (2007). Health issues and service utilization of university students: Experiences, practices & perceptions of students, staff and faculty. *College Student Journal*, *41*(2), 482–494.

Fonseca, A. M. F. (2020). *Estratégias de coping e saúde mental de estudantes universitários no contexto da pandemia provocada pela COVID-19* [Dissertação de Mestrado, Iscte – Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório ISCTE-IUL. ttp://hdl.handle.net/10071/21025

Franca, C., & Colares, V. (2008). Estudo comparativo de condutas de saúde entre universitários no início e no final do curso. *Revista de Saúde Pública*, *42*(3), 420–427. https://doi.org/10.1590/S0034-89102008000300005

Franques, P., Auriacombe, M., & Tignol, J. (2000). Addiction and personality. *L'encephale*, *26*(1), 68–78.

Fratila, I., & Berdychevsky, L. (2020). Asking Young Adults about Their Attitudes toward and Knowledge of Sex in Later Life. *Innovation in Aging*, *4*(1), 870–871. https://doi.org/10.1093/geroni/igaa057.3220

Fratila, I., & Berdychevsky, L. (2021). Aiming "High" in College: Phenomenological Meanings of Drug Consumption in/as Leisure through the Lens of Existential Authenticity. *Leisure Sciences*. https://doi.org/10.1080/01490400.2021.1957728

Freitas, A. R. R., Napimoga, M., & Donalisio, M. R. (2020). Endereço para correspondência: Assessing the severity of Covid-19 Análisis de la gravedad de Covid-19. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, *29*(2). https://doi.org/10.5123/S1679-49742020000200008

Friedlander, L. J., Reid, G. J., Shupak, N., & Cribbie, R. (2007). Social Support, Self-Esteem, and Stress as Predictors of Adjustment to University Among First-Year Undergraduates. *Journal of College Student Development*, *48*(3), 259–274. https://doi.org/10.1353/csd.2007.0024

Friedrich, A., & Schlarb, A. A. (2018). Let's talk about sleep: a systematic review of psychological interventions to improve sleep in college students. *Journal of Sleep Research*, *27*(1), 4–22. https://doi.org/10.1111/JSR.12568

Fritscher, L. (2022, 15 de outubro). *What is cabin fever?* Https://Www.Verywellmind.Com/Cabin-Fever-Fear-of-Isolation-2671734.

Fruehwirth, J. C., Gorman, B. L., & Perreira, K. M. (2021). The Effect of Social and Stress-Related Factors on Alcohol Use Among College Students During the Covid-19 Pandemic. *Journal of Adolescent Health*, *69*(4), 557–565. https://doi.org/10.1016/J.JADOHEALTH.2021.06.016

Gangadharbatla, H., Ackerman, C., & Bamford, A. (2019). Antecedents and consequences of binge-watching for college students. *First Monday*, *24*(12). https://doi.org/10.5210/fm.v24i12.9667

García-Álvarez, L., de La Fuente-Tomás, L., Sáiz, P. A., García-Portilla, P., & Bobes, J. (2020). Will changes in alcohol and tobacco use be seen during the COVID-19 lockdown? *Adicciones*, *32*(2), 85–89. https://doi.org/10.1016/j

Garrido, M. v, & Calheiros, M. M. (2016). Transição para o ensino superior: desafios e estratégias. In M. v Garrido & M. Prada (Eds.), *Manual de competências académicas: da adaptação à universidade à excelência académica* (p. 33). Edições Síbilo.

Geber, S., & Hefner, D. (2019). Social norms as communicative phenomena: A communication perspective on the theory of normative social behavior. *Studies in Communication and Media*, *8*(1), 6–28. https://doi.org/10.5771/2192-4007-2019-1-6

George, G., & Thomas, M. R. (2020). Quarantined effects and strategies of college students – COVID-19. *Asian Education and Development Studies*, *10*(4), 565–573. https://doi.org/10.1108/AEDS-04-2020-0054

Glantz, M. (2013). The Terminology of Addictive Behavior. In P. T. Miller (Ed.), *Principles of Addiction: Comprehensive Addictive Behavior and Disorders* (pp. 13–22). Academic Press. https://doi.org/10.1016/C2011-0-07778-5

Gómez-Galán, J., Martínez-López, J. Á., Lázaro-Pérez, C., & Sánchez-Serrano, J. L. S. (2020). Social networks consumption and addiction in college students during the COVID-19 pandemic: Educational approach to responsible use. *Sustainability (Switzerland)*, *12*(18). https://doi.org/10.3390/su12187737

Gong, Z., Wang, L., & Wang, H. (2021). Perceived Stress and Internet Addiction Among Chinese College Students: Mediating Effect of Procrastination and Moderating Effect of Flow. *Frontiers in Psychology*, *12*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.632461

Gonzalez-Ramirez, J., Mulqueen, K., Zealand, R., Silverstein, S., Mulqueen, C., & BuShell, S. (2021). Emergency Online Learning: College Students' Perceptions During the COVID-19 Pandemic. *College Student Journal*, *55*(1), 29–46.

Goodenow, C. (1993). Classroom Belonging among Early Adolescent Students. *The Journal of Early Adolescence*, *13*(1), 21–43. https://doi.org/10.1177/0272431693013001002

Gopalan, M., & Brady, S. T. (2020). College Students' Sense of Belonging: A National Perspective. *Educational Researcher*, *49*(2), 134–137. https://doi.org/10.3102/0013189X19897622

Grant, J. E., Potenza, M. N., Weinstein, A., & Gorelick, D. A. (2010). Introduction to behavioral addictions. In *American Journal of Drug and Alcohol Abuse* (Vol. 36, Issue 5, pp. 233–241). https://doi.org/10.3109/00952990.2010.491884

Graupensperger, S., Fleming, C. B., Jaffe, A. E., Rhew, I. C., Patrick, M. E., & Lee, C. M. (2021). Changes in Young Adults' Alcohol and Marijuana Use, Norms, and Motives From Before to During the COVID-19 Pandemic. *Journal of Adolescent Health*, *68*(4), 658–665. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2021.01.008

Griffiths, M. (1999). Gambling Technologies: Prospects for Problem Gambling. *Journal of Gambling Studies*, *15*(3), 265–283. https://doi.org/10.1023/A:1023053630588

Griffiths, M. (2005). A "components" model of addiction within a biopsychosocial framework. *Journal of Substance Use*, *10*(4), 191–197. https://doi.org/10.1080/14659890500114359

Grimm, P. (2010). Social desirability bias. In *Wiley International Encyclopedia of Marketing*. https://zhangjianzhang.gitee.io/management_research_methodology/files/readings/sdb_intro.pdf

Gritsenko, V., Skugarevsky, O., Konstantinov, V., Khamenka, N., Marinova, T., Reznik, A., & Isralowitz, R. (2021). COVID 19 Fear, Stress, Anxiety, and Substance Use Among Russian and Belarusian University Students. *International Journal of Mental Health and Addiction*, *19*, 2362–2368. https://doi.org/10.1007/s11469-020-00330-z

Groshek, J., Krongard, S., & Zhang, Y. (2018). Netflix and Ill? Emotional and health implications of binge watching streaming TV. *ACM International Conference Proceeding Series*, 296–300. https://doi.org/10.1145/3217804.3217932

Gruber, J., Clark, L. A., Abramowitz, J. S., Amelia, A., Chung, T., Forbes, E. E., Hall, G. C. N., Hinshaw, S. P., Hollon, S. D., Klein, D. N., Levenson, R. W., McKay, D., Mendle, J., Neblett, E. W., Olatunji, B. O., Prinstein, M. J., Rottenberg, J., Albano, A. M., Borelli, J. L., … Weinstock, L. M. (2021). Mental Health and Clinical Psychological Science in the Time of COVID-19: Challenges, Opportunities, and a Call to Action. *American Psychologist Journal*, *76*(3), 409–426. https://doi.org/10.1037/amp0000707

Haden, T. L., & Edmundson, E. W. (1991). Personal and Social Motivations as Predictors of Substance Use among College Students. *Journal of Drug Education*, *21*(4), 303–312. https://doi.org/10.2190/WC1D-7XHR-ATQJ-81NP

Håkansson, A., Fernández-Aranda, F., Menchón, J. M., Potenza, M. N., & Jiménez-Murcia, S. (2020). Gambling During the COVID-19 Crisis – A Cause for Concern. *Journal of Addiction Medicine*, *14*(4), e10–e12. https://doi.org/10.1097/ADM.0000000000000690

Harrer, M., Adam, S. H., Messner, E. M., Baumeister, H., Cuijpers, P., Bruffaerts, R., Auerbach, R. P., Kessler, R. C., Jacobi, C., Taylor, C. B., & Ebert, D. D. (2020). Prevention of eating disorders at universities: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Eating Disorders*, *53*(6), 813–833. https://doi.org/10.1002/EAT.23224

Hasin, D. S., & Katz, H. (2010). Genetic and environmental factors in substance use, abuse, and dependence. In L. M. Scheier (Ed.), *Handbook of drug use etiology: Theory, methods, and empirical findings* (Vol. 1, pp. 247–267). American Psychological Association.

Hawkins, J. D., Lishner, D. M., & Catalano, R. F. (1985). Childhood predictors and the prevention of adolescent substance abuse. In C. L. Jones & R. J. Battjes (Eds.), *Etiology of Drug Abuse: Implications for Prevention* (pp. 75–126). National Institute on Drug Abuse Research Monograph.

Hennink, M., & Kaiser, B. N. (2022). Sample sizes for saturation in qualitative research: A systematic review of empirical tests. *Social Science & Medicine*, *292*, 114523. https://doi.org/10.1016/J.SOCSCIMED.2021.114523

Hennink, M. M., Kaiser, B. N., & Marconi, V. C. (2017). Code Saturation Versus Meaning Saturation. *Qualitative Health Research*, *27*(4), 591–608. https://doi.org/10.1177/1049732316665344

Hillman, K. (2005). The first year experience: the transition from secondary school to university and TAFE in Australia. https://research.acer.edu.au/lsay_research/44

Hobfoll, S. E., & Vaux, A. (1993). Social support: Social resources and social context. In L. Goldberger & S. Breznitz (Eds.), *Handbook of stress: Theoretical and clinical aspects* (pp. 685–705). Free Press. https://psycnet.apa.org/record/1993-97397-035

Hogan, B. E., Linden, W., & Najarian, B. (2002). Social support interventions: do they work? *Clinical Psychology Review*, *22*(3), 381–440. https://doi.org/10.1016/S0272-7358(01)00102-7

Hong, F. Y., Lin, C. C., Lin, T. J., & Huang, D. H. (2021). The relationship among the social norms of college students, and their interpersonal relationships, smartphone use, and smartphone addiction. *Behaviour and Information Technology*, *40*(4), 415–426. https://doi.org/10.1080/0144929X.2019.1699959

Huber, E. C. (2021). *An Investigation of Social Belongingness as a Predictor of Physiological and Psychological Responses to Exam Stress*. https://doi.org/10.17615/b9rv-as60

Hussain, R., Guppy, M., Robertson, S., & Temple, E. (2013). Physical and mental health perspectives of first year undergraduate rural university students. *BMC Public Health*, *13*(1). https://doi.org/10.1186/1471-2458-13-848

Hyman, S. M., & Sinha, R. (2009). Stress-related factors in cannabis use and misuse: Implications for prevention and treatment. *Journal of Substance Abuse Treatment*, *36*(4), 400–413. https://doi.org/10.1016/j.jsat.2008.08.005

Iyer, M., & Sharma, R. (2020). Impact of internet overuse on psychological well-being on adolescents during COVID 19 shutdown. *Journal of Critical Reviews*, *7*(9), 2832–2839.

Jackson, K. M., Merrill, J. E., Stevens, A. K., Hayes, K. L., & White, H. R. (2021). Changes in Alcohol Use and Drinking Context due to the COVID-19 Pandemic: A Multimethod Study of College Student Drinkers. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research, 45*(4), 752-764. https://doi.org/10.1111/acer.14574

Jackson, L. M., Pancer, S. M., Pratt, M. W., & Hunsberger, B. E. (2000). Great Expectations: The Relation Between Expectancies and Adjustment During the Transition to University. *Journal of Applied Social Psychology*, *30*(10), 2100–2125. https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2000.tb02427.x

Jacobs, D. F. (1986). A General Theory of Addictions: A New Theoretical Model. *Journal of Gambling Behavior*, *2*, 15–31. https://doi.org/10.1007/BF01019931

Jaffe, A. E., Kumar, S. A., Ramirez, J. J., & Dilillo, D. (2021). *Is* the COVID-19 Pandemic a High-Risk Period for College Student Alcohol Use? A Comparison of Three Spring Semesters. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research, 45*(4), 854-863. https://doi.org/10.1111/acer.14572

Janz, N. K., Champion, V. L., & Strecher, V. J. (2002). The Health Belief Model. In K. Glanz, F. M. Lewis, & B. K. Rimer (Eds.), *Health behavior and health education: Theory, research and practice* (3rd ed., pp. 45–66). Jossey-Bass.

Jeffries, E. R., Lemke, A. W., Shah, S. M., Dean, K. E., Richter, A. A., & Buckner, J. D. (2016). Addictive Behavior Interventions Among College Students. *Current Addiction Reports*, 368–377. https://doi.org/10.1007/s40429-016-0117-8

Jennison, K. M. (2004). The Short-Term Effects and Unintended Long-Term Consequences of Binge Drinking in College: A 10-Year Follow-Up Study. *The American Journal of Drug and Alcohol Abuse*, *30*(3), 659–684. https://doi.org/10.1081/ADA-200032331

Johnson, K. A., & Jennison, K. M. (1992). The Drinking-Smoking Syndrome and Social Context. *International Journal of the Addictions*, *27*(7), 749–792. https://doi.org/10.3109/10826089209068767

Joseph, J. , Varghese, A. , Vijay, V. R. , Dhandapani, M. , Grover, S. , Sharma, S., & Varkey, B. P. (2021). Prevalence of internet addiction among college students in the Indian setting: a systematic review and meta-analysis. *General Psychiatry*, *34*(4). 10.1136/gpsych-2021-100496

Joseph, S., & Linley, P. A. (2005). Positive Adjustment to Threatening Events: An Organismic Valuing Theory of Growth through Adversity. *Review of General Psychology*, *9*(3), 262–280. https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.3.262

Judson, R., & Langdon, S. W. (2009). Illicit use of prescription stimulants among college students: Prescription status, motives, theory of planned behaviour, knowledge and self-diagnostic tendencies. *Psychology, Health and Medicine*, *14*(1), 97–104. https://doi.org/10.1080/13548500802126723

Kaplan, H., Sadock, B., & Grebb, J. (2003). *Compêndio de psiquiatria* (7th ed.). Artmed.

Kasperski, S. J., Vincent, K. B., Caldeira, K. M., Garnier-Dykstra, L. M., O'Grady, K. E., & Arria, A. M. (2011). College students' use of cocaine: Results from a longitudinal study. *Addictive Behaviors*, *36*(4), 408. https://doi.org/10.1016/J.ADDBEH.2010.12.002

Kausar, R. (2010). Perceived Stress, Academic Workloads and Use of Coping Strategies by University Students. *Journal of Behavioural Sciences*, *20*.

Kilwein, T. M., Wedell, E., Herchenroeder, L., Bravo, A. J., & Looby, A. (2022). A qualitative examination of college students' perceptions of cannabis: insights into the normalization of cannabis use on a college campus. *Journal of American College Health*, *70*(3), 733–741. https://doi.org/10.1080/07448481.2020.1762612

Kim, H. S., & Hodgins, D. C. (2018). Component Model of Addiction Treatment: A Pragmatic Transdiagnostic Treatment Model of Behavioral and Substance Addictions. *Hypothesis and Theory*, *9*, 406. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2018.00406

Kim, H. S., & Hodgins, D. C. (2021). The transdiagnostic mechanisms of behavioral addictions and their treatment. In N. el-Guebaly, G. Carrà, M. Galanter, & A. M. Baldacchino (Eds.), *Textbook of Addiction Treatment: International perspectives* (2nd ed., pp. 911–928). Springer. https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-030-36391-8

Kim, H. S., Hodgins, D. C., Kim, B., & Wild, T. C. (2020). Clinical Medicine Transdiagnostic or Disorder Specific? Indicators of Substance and Behavioral Addictions Nominated by People with Lived Experience. *Journal of Clinical Medicine*, *9*, 334. https://doi.org/10.3390/jcm9020334

Kinard, B. R., & Webster, C. (2010). The effects of advertising, social influences, and self-efficacy on adolescent tobacco use and alcohol consumption. *Journal of Consumer Affairs*, *44*(1), 24–43. https://doi.org/10.1111/J.1745-6606.2010.01156.X

Király, O., Potenza, M. N., Stein, D. J., King, D. L., Hodgins, D. C., Saunders, J. B., Griffiths, M. D., Gjoneska, B., Billieux, J., Brand, M., Abbott, M. W., Chamberlain, S. R., Corazza, O., Burkauskas, J., Sales, C. M. D., Montag, C., Lochner, C., Grünblatt, E., Wegmann, E., … Demetrovics, Z. (2020). Preventing problematic internet use during the COVID-19 pandemic: Consensus guidance. *Comprehensive Psychiatry*, *100*. https://doi.org/10.1016/j.comppsych.2020.152180

Kitzrow, M. A. (2003). The Mental Health Needs of Today's College Students: Challenges and Recommendations. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, *41*(1), 167-181. https://doi.org/10.2202/1949-6605.1310

Kok, G., Gottlieb, N. H., Peters, G.-J. Y., Mullen, P. D., Parcel, G. S., Ruiter, R. A. C., Fernández, M. E., Markham, C., & Bartholomew, L. K. (2016). A taxonomy of behaviour change methods: an Intervention Mapping approach. *Health Psychology Review*, *10*(3), 297–312. https://doi.org/10.1080/17437199.2015.1077155

Kolar, K., Canada, H., Erickson, P., & Osborne, G. (2018). Differentiating the Drug Normalization Framework: A Quantitative Assessment of Cannabis Use Patterns, Accessibility, and Acceptability Attitudes among University Undergraduates. *Substance Use & Misuse, 53*(14), 2339 – 2349. https://doi.org/10.1080/10826084.2018.1474226

Kollath-Cattano, C., Hatteberg, S. J., & Kooper, A. (2020). Illicit drug use among college students: The role of social norms and risk perceptions. *Addictive Behaviors*, *105*. https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2020.106289

LaBrie, J. W., Grant, S., & Hummer, J. F. (2011). "This would be better drunk": Alcohol expectancies become more positive while drinking in the college social environment. *Addictive Behaviors*, *36*(8), 890-893. https://doi.org/10.1016/J.ADDBEH.2011.03.015

Larimer, M. E., & Neighbors, C. (2003). Normative misperception and the impact of descriptive and injunctive norms on college student gambling. *Psychology of Addictive Behaviors*, *17*(3), 235–243. https://doi.org/10.1037/0893-164X.17.3.235

LaRose, R., Mastro, D., & Eastin, M. S. (2001). Understanding Internet usage: A social-cognitive approach to uses and gratifications. *Social Science Computer Review*, *19*(4), 395–413. https://doi.org/10.1177/089443930101900401

Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. McGraw-Hill.

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer Publishing Company.

Lechner, W. v., Laurene, K. R., Patel, S., Anderson, M., Grega, C., & Kenne, D. R. (2020). Changes in alcohol use as a function of psychological distress and social support following COVID-19 related University closings. *Addictive Behaviors*, *110*. https://doi.org/10.1016/J.ADDBEH.2020.106527

Lee, C. M., Neighbors, C., Hendershot, C. S., & Grossbard, J. R. (2009). Development and Preliminary Validation of a Comprehensive Marijuana Motives Questionnaire. *Journal of Studies on Alcohol and Drugs*, *70*(2), 279–287. https://doi.org/10.15288/jsad.2009.70.279

Lee, S. Y., Kim, S., Kim, W.-H., & Heo, J. (2022). Employment, Economic, and Sociodemographic Factors Associated with Changes in Smoking and Drinking Behaviors during the COVID-19 Pandemic in South Korea. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(5), 2802. https://doi.org/10.3390/ijerph19052802

Lejoyeux, M. (2008). Acompanhamentos Específicos: Jogo Patológico [Specific Accompaniments: Pathological Game]. In H. Rahioui & M. Reynaud (Eds.), *Terapias Cognitivo-Comportamentais e Adições* (pp. 242–243). Climepsi Editores.

Leng, G., Adan, R. A. H., Belot, M., Brunstrom, J. M., de Graaf, K., Dickson, S. L., Hare, T., Maier, S., Menzies, J., Preissl, H., Reisch, L. A., Rogers, P. J., & Smeets, P. A. M. (2017). The determinants of food choice. *Proceedings of the Nutrition Society*, *76*, 316–327. https://doi.org/10.1017/S002966511600286X

Li, M., Su, H., Liao, Z., Qiu, Y., Chen, Y., Zhu, J., Pei, Y., Jin, P., Xu, J., & Qi, C. (2021). Gender Differences in Mental Health Disorder and Substance Abuse of Chinese International College Students During the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in Psychiatry*, *1*. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2021.710878

Li, W., O'Brien, J. E., Snyder, S. M., & Howard, M. O. (2015). Characteristics of Internet Addiction/Pathological Internet Use in U.S. university students: A qualitative-method investigation. *PLOS ONE*, *10*(2). https://doi.org/10.1371/journal.pone.0117372

Li, Y. (2022). *Dietary intake of college students before and during the Covid-19 pandemic* [Dissertação de Mestrado, Rutgers, the State University of New Jersey].

Li, Y., Sun, Y., Meng, S., Bao, Y., Cheng, J., Chang, X., Ran, M., Sun, Y., Kosten, T., Strang, J., Lu, L., & Shi, J. (2021). Internet Addiction Increases in the General Population During COVID-19: Evidence From China. *The American Journal on Addictions*, *30*(4), 389–397. https://doi.org/10.1111/ajad.13156

Lin, M.-P., Wu, J. Y.-W., Chen, C.-J., & You, J. (2018). Positive outcome expectancy mediates the relationship between social influence and Internet addiction among senior high-school students. *Journal of Behavioral Addictions*, *7*(2), 292–300. https://doi.org/10.1556/2006.7.2018.56

Linley, P. A., & Joseph, S. (2004). Positive change following trauma and adversity: A review. *Journal of Traumatic Stress*, *17*(1), 11–21. https://doi.org/10.1023/B:JOTS.0000014671.27856.7E

López-Valenciano, A., Suárez-Iglesias, D., Sanchez-Lastra, M. A., & Ayán, C. (2021). Impact of COVID-19 Pandemic on University Students' Physical Activity Levels: An Early Systematic Review. In *Frontiers in Psychology* (Vol. 11). Frontiers Media S.A. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.624567

Maggs, J. (1997). Alcohol use and binge drinking as goal-directed action during the transition to postsecondary education. In J. Schulenberg, J. L. Maggs, & K. Hurrelmann (Eds.), *Health risks and developmental transitions during adolescence* (pp. 345–371). Cambridge University Press. https://psycnet.apa.org/record/1997-08245-013

Mahoney, C. R., Giles, G. E., Marriott, B. P., Judelson, D. A., Glickman, E. L., Geiselman, P. J., & Lieberman, H. R. (2019). Intake of caffeine from all sources and reasons for use by college students. *Clinical Nutrition*, *38*(2), 668–675. https://doi.org/10.1016/j.clnu.2018.04.004

Maraz, A., Katzinger, E., & Yi, S. (2021). Addiction-related behavioral problems increase during the rst six months of the Covid-19 pandemic. *Research Square*, 1–15. https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-471471/v1

Marconcin, P., Werneck, A. O., Peralta, M., Ihle, A., Gouveia, É. R., Ferrari, G., Sarmento, H., & Marques, A. (2022). The association between physical activity and mental health during the first year of the COVID-19 pandemic: a systematic review. *BMC Public Health*, *22*(1), 1–14. https://doi.org/10.1186/S12889-022-12590-6/TABLES/2

Marín-Chollom, A. M., & Panjwani, A. A. (2022). Relationships between Intolerance of Uncertainty, Worry, Rumination, and Distress in College Students During the Coronavirus Pandemic: the Role of COVID-19 Threat Appraisals. *International Journal of Behavioral Medicine*, *3*. https://doi.org/10.1007/s12529-022-10116-3

Mars, B. (2001). *Addiction-free naturally: Liberating yourself from sugar, caffeine, food addictions, tobacco, alcohol, prescription drugs*. Inner Traditions/Bear Company.

Martínez-Cao, C., de la Fuente-Tomás, L., Menéndez-Miranda, I., Velasco, Á., Zurrón-Madera, P., García-Álvarez, L., Sáiz, P. A., Garcia-Portilla, M. P., & Bobes, J. (2021). Factors associated with alcohol and tobacco consumption as a coping strategy to deal with the coronavirus disease (COVID-19) pandemic and lockdown in Spain. *Addictive Behaviors*, *121*. https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2021.107003

Masaeli, N., & Farhadi, H. (2021). Prevalence of Internet-based addictive behaviors during COVID-19 pandemic: a systematic review. *Journal of Addictive Diseases, 39*(4), 468-488. https://doi.org/10.1080/10550887.2021.1895962

Maugeri, G., Castrogiovanni, P., Battaglia, G., Pippi, R., D'Agata, V., Palma, A., di Rosa, M., & Musumeci, G. (2020). The impact of physical activity on psychological health during Covid-19 pandemic in Italy. *Heliyon*, *6*(6), e04315. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e04315

McGuire, W. J. (1985). Attitudes and attitude change. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), *The handbook of social psychology: Special fields and applications* (3rd ed., Vol. 2, pp. 233–346). Knopf.

Medeiros, T. (2013). O consumo de álcool em adultos emergentes. In T. Medeiros, L. Patrício, & R. Dinis (Eds.), *Aditologia: Prevenção e intervenções* (pp. 29–54). Letras Lavadas Edições.

Meleis, A. (2010). *Transitions theory: Middle range and situation specific theories in nursing research and practice*. Springer Publishing Company.

Mendonça, M., Andrade, C., & Fontaine, A. M. (2009). Transição para a idade adulta e adultez emergente: adaptação do Questionário de Marcadores da Adultez junto de jovens Portugueses. *Psychologica*, *51*, 147–168. https://doi.org/10.14195/1647-8606_51_10

Merrill, K., & Rubenking, B. (2019). Go long or go often: Influences on bingewatching frequency and duration among college students. *Social Sciences*, *8*(1). https://doi.org/10.3390/socsci8010010

Mitchell, M. R., & Potenza, M. N. (2014). Addictions and Personality Traits: Impulsivity and Related Constructs. *Current Behavioral Neuroscience Reports*, *1*(1), 1–12. https://doi.org/10.1007/s40473-013-0001-y

Moawad, R. A. (2020). Online Learning during the COVID- 19 Pandemic and Academic Stress in University Students. *Romanian Journal for Multidimensional Education*, *12*, 100–107.

Moeller, F. G., Barratt, E. S., Dougherty, D. M., Schmitz, J. M., & Swann, A. C. (2001). Psychiatric Aspects of Impulsivity. *American Journal of Psychiatry*, *158*(11), 1783–1793. https://doi.org/10.1176/appi.ajp.158.11.1783

Mónica, I. A. B. (2013). *Evolução do Consumo de Drogas de Abuso nos Jovens: Realidade entre Estudantes Universitários* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra]. Repositório científico da UC. http://hdl.handle.net/10316/80392

Monteiro, S., Tavares, J., & Pereira, A. (2007). Relação entre vinculação, sintomatologia psicopatológica e bem-estar em estudantes do primeiro ano do ensino superior. *Psicologia, Saúde e Doenças*, *8*(1), 83–93.

Murphy, M. J., Mermelstein, L. C., Edwards, K. M., & Gidycz, C. A. (2012). The benefits of dispositional mindfulness in physical health: A longitudinal study of female college students. *Journal of American College Health*, *60*(5), 341–348. https://doi.org/10.1080/07448481.2011.629260

Neighbors, C., Foster, D. W., & Fossos, N. (2013). Peer Influences on Addiction. In P. T. Miller (Ed.), *Principles of Addiction: Comprehensive Addictive Behaviors and Disorders* (Vol. 1, pp. 249–256). Academic Press. https://doi.org/10.1016/C2011-0-07778-5

Neighbors, C., Lee, C. M., Lewis, M. A., Fossos, N., & Larimer, M. E. (2007). Are Social Norms the Best Predictor of Outcomes Among Heavy-Drinking College Students? *Journal of Studies on Alcohol and Drugs*, *68*(4), 556–565. https://doi.org/10.15288/jsad.2007.68.556

Neighbors, C., Lindgren, K. P., Knee, C. R., Fossos, N., & Dibello, A. (2011). The Influence of Confidence on Associations Among Personal Attitudes, Perceived Injunctive Norms, and Alcohol Consumption. *Psychology of Addictive Behaviors*, *25*(4), 714–720. https://doi.org/10.1037/a0025572

Neighbors, C., Lostutter, T. W., Cronce, J. M., & Larimer, M. E. (2002). Exploring College Student Gambling Motivation. *Journal of Gambling Studies*, *18*(4), 361–370. https://doi.org/10.1023/A:1021065116500

Neighbors, C., Lostutter, T. W., Larimer, M. E., & Takushi, R. Y. (2002). Measuring Gambling Outcomes Among College Students. *Journal of Gambling Studies*, *18*(4), 339–360. https://doi.org/10.1023/A:1021013132430

Neto, P. R., & Soares, A. A. (2006). O papel da cafeína nas cefaleias: factor agravante ou atenuante? *Migrâneas Cefaleias*, *9*(3), 72–77.

Ngure, J., Chepchieng, M., Ngure, P., & Omulema, B. (2019). Accessibility Of Substances, Accommodation Status & Extracurricular Activities' Influence On Undergraduates In Kenya. *African Journal of Health Sciences*, *32*(3), 1–15.

Nichter, M., Nichter, M., & Carkoglu, A. (2007). Reconsidering stress and smoking: a qualitative study among college students. *Tobacco Control*, *16*, 211–214. https://doi.org/10.1136/tc.2007.019869

Nichter, M., Nichter, M., Carkoglu, A., Lloyd-Richardson, E., Etiology, T., & Network, R. (2009). Smoking and drinking among college students: "It's a package deal." *Drug and Alcohol Dependence, 106*(1), 16-20. https://doi.org/10.1016/j.drugalcdep.2009.07.025

Nunes, L. M. (2010). Café: consumo regular, dependência e consequências para a saúde. *Cadernos de Estudos Mediáticos*, 123–134. http://hdl.handle.net/10284/3159

Odaci, H., Değerli, F. I., & Cikrikci, N. (2021). Internet addiction in high school and university students: an evaluation in terms of various psychological, social and personal variables. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, *31*(1), 3–14. https://doi.org/10.1017/jgc.2019.29

O'Driscoll, M. P., Brough, P., Timms, C., & Sawang, S. (2010). Engagement with information and communication technology and psychological well-being. In P. L. Perrewé & D. C. Ganster (Eds.), *New Developments in Theoretical and Conceptual Approaches to Job Stress (Research in Occupational Stress and Well Being* (Vol. 8, pp. 269–316). Emerald Group Publishing Limited. https://doi.org/10.1108/S1479-3555(2010)0000008010

OEDT. (2019). *Currículo Europeu de Prevenção: Manual para decisores, líderes de opinião e responsáveis políticos no domínio da prevenção do consumo de substâncias com base em evidência científica*. Serviço das Publicações da União Europeia.

Ohannessian, C. M. C., Vannucci, A., Flannery, K. M., & Khan, S. (2017). Social Media Use and Substance Use During Emerging Adulthood. *Emerging Adulthood*, *5*(5), 364–370. https://doi.org/10.1177/2167696816685232

O'Hara, R. E., Armeli, S., Tennen, H., & Edu, A. (2016). Alcohol and Cannabis Use among College Students: Substitutes or Complements? *Addictive Behaviors*, *58*, 1–6. https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2016.02.004

Oliveira, R. F. S. (2011). *Consumo de substâncias cannabinóides dos estudantes do 1º e 4º ano da licenciatura em enfermagem da Universidade Fernando Pessoa – Porto* [Dissertação de Mestrado, Universidade Fernando Pessoa]. Repositório Institucional da Universidade Fernando Pessoa. http://hdl.handle.net/10284/2293

Ornell, F., Schuch, J. B., Sordi, A. O., & Kessler, F. H. P. (2020). "Pandemic fear" and COVID-19: mental health burden and strategies. *Brazilian Journal of Psychiatry*, *42*(3), 232–235. https://doi.org/10.1590/1516-4446-2020-0008

Panda, S., & Pandey, S. C. (2017). Binge watching and college students: motivations and outcomes. *Young Consumers*, *18*(4), 425–438. https://doi.org/10.1108/YC-07-2017-00707/FULL/XML

Panek, E. (2014). Left to their own devices: College students'"guilty pleasure" media use and time management. *Communication Research*, *41*(4), 561–577. https://doi.org/10.1177/0093650213499657

Parkes, S. (2014). Fostering a sense of belonging: supporting the early formation of student identity as successful learners in higher education. *Journal of Learning Development in Higher Education*, *7*. https://doi.org/https://doi.org/10.47408/jldhe.v0i7.229

Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How College Affects Students: A Third Decade of Research* (Vol. 2). Jossey-Bass. 10.1353/csd.2006.0055

Paschall, M. J., & Flewelling, R. L. (2002). Postsecondary education and heavy drinking by young adults: The moderating effect of race. *Journal of Studies on Alcohol*, *63*(4), 447–455. https://doi.org/10.15288/JSA.2002.63.447

Patrick, M. E., Terry-McElrath, Y. M., Evans-Polce, R. J., & Schulenberg, J. E. (2020). Negative alcohol-related consequences experienced by young adults in the past 12 months: Differences by college attendance, living situation, binge drinking, and sex. *Addictive Behaviors*, *105*, 106320. https://doi.org/10.1016/J.ADDBEH.2020.106320

Patterson, F., Lerman, C., Kaufmann, V. G., Neuner, G. A., & Audrain-McGovern, J. (2004). Cigarette smoking practices among American college students: review and future directions. *Taylor & Francis*, *52*(5), 203–212. https://doi.org/10.3200/JACH.52.5.203-212

Pavlenko, V., Kurapov, A., Drozdov, A., Korchakova, N., Reznik, A., & Isralowitz, R. (2022). Mental Health and Substance Use Among Ukrainian "Help Profession" Students During the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Mental Health and Addiction*. https://doi.org/10.1007/s11469-022-00831-z

Peixoto, V. R., Vieira, A., Aguiar, P., Sousa, P., & Abrantes, A. (2020). "Timing", adesão e impacto das medidas de contenção da COVID-19 em Portugal. Escola Nacional de Saúde Pública, Universidade Nova de Lisboa. https://barometro-covid-19.ensp.unl.pt/wp-content/uploads/2020/05/impacto-das-medidas-de-contencao-da-covod-19-em-portugal.pdf

Pereira, A. M. S. (1997). *Helping students cope: peer counselling in higher education*. University of Hull.

Perkins, H. W. (1997). College Student Misperceptions of Alcohol and Other Drug Norms among Peers: Exploring Causes, Consequences, and Implications for Prevention Programs. In US Departament of Education (Ed.), *Designing Alcohol and Other Drug Prevention Programs in Higher Education: Bringing theory into practice* (pp. 177–206). Education Development Center.

Perrin, P. B., Rybarczyk, B. D., Pierce, B. S., Jones, H. A., Shaffer, C., & Islam, L. (2020). Rapid telepsychology deployment during the COVID-19 pandemic: A special issue commentary and lessons from primary care psychology training. *Journal of Clinical Psychology*, *76*(6), 1173. https://doi.org/10.1002/JCLP.22969

Piasecki, T. M., Richardson, A. E., & Smith, S. M. (2007). Self-Monitored Motives for Smoking Among College Students. *Psychology of Addictive Behaviors*, *21*(3), 328–337. https://doi.org/10.1037/0893-164X.21.3.328

Pimentel, M. H., Mata, M. A., & Anes, E. (2013). Tabaco e álcool em estudantes: mudanças decorrentes do ingresso no ensino superior. *Psicologia, Saúde & Doenças*, *14*(1), 185–204.

Pinchevsky, G. M., Arria, A. M., Caldeira, K. M., Garnier-Dykstra, L. M., Vincent, K. B., & O'Grady, K. E. (2012). Marijuana Exposure Opportunity and Initiation during College: Parent and Peer Influences. *Prevention Science*, *13*(1), 43–54. https://doi.org/10.1007/S11121-011-0243-4

Pinheiro, M. R. (2004). O desenvolvimento da transição para o ensino superior: o princípio depois de um fim. *Aprender*, *29*, 6–21.

Pintrich, P. R., & de Groot, E. v. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, *82*(1), 33–40. https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33

Pittman, L. D., & Richmond, A. (2008). University belonging, friendship quality, and psychological adjustment during the transition to college. *The Journal of Experimental Education*, *76*(4), 343–362. https://doi.org/10.3200/JEXE.76.4.343-362

Pittman, M., & Sheehan, K. (2015). Sprinting a media marathon: Uses and gratifications of binge-watching television through Netflix. *First Monday*, *20*(10). https://doi.org/10.5210/FM.V20I10.6138

Polo, A., Hernandéz, J. M., & Pozo, C. (1996). Evaluación del estrés académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y Estrés*, *2*(2–3), 159–172.

Pompili, M., Sampogna, G., Laranjeira, C., Dixe, M. A., Valentim, O., Charepe, Z., & Querido, A. (2021). Mental Health and Psychological Impact during COVID-19 Pandemic: An Online Survey of Portuguese Higher Education Students. *International Journal Of Environmental Research and Public Health*, *19*. https://doi.org/10.3390/ijerph19010337

Price, A. (2022). Online Gambling in the Midst of COVID-19: A Nexus of Mental Health Concerns, Substance Use and Financial Stress. *International Journal of Mental Health and Addiction*, *20*, 362–379. https://doi.org/10.1007/s11469-020-00366-1

Prochaska, J. O., & DiClemente, C. C. (1984). *The transtheoretical approach: Crossing traditional boundaries of therapy.* Dow Jones-Irwin.

Prochaska, J. O., Redding, C. A., & Evers, K. E. (2002). The Transtheoretical Model and Stages of Change. In K. Glanz, C. E. Lewis, & B. K. Rimer (Eds.), *Health behavior and health education: Theory, research, and practice* (3rd ed., pp. 99–120). Jossey-Bass.

Qaisar, S., Akhter, N., Masood, A., & Rashud, S. (2017). Problematic Mobile Phone Use, Academic Procrastination and Academic Performance of College Students. *The Journal of Educational Research*, *20*, 201–214.

Qi, M., Zhou, S.-J., Guo, Z.-C., Zhang, L.-G., Min, H.-J., Li, X.-M., & Chen, J.-X. (2020). The Effect of Social Support on Mental Health in Chinese Adolescents During the Outbreak of COVID-19. *Journal of Adolescent Health*, *67*(4), 514–518. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.07.001

Quintero, G., Peterson, J., & Young, B. (2006). An exploratory study of socio-cultural factors contributing to prescription drug misuse among college students. *Journal of Drug Issues*, *36*(4), 903–932. https://doi.org/10.1177/002204260603600407

Ramos, S., & Roca, A. (2007). Nível de stress e estratégias de coping dos estudantes do 1º ano do ensino universitário de Coimbra. *Psicologia*, 1–17.

Reason, R. D., Terenzini, P. T., & Domingo, R. J. (2006). First Things First: Developing Academic Competence in the First Year of College. *Research in Higher Education*, *47*(2), 149–175. https://doi.org/10.1007/S11162-005-8884-4

Reddy, K. J., Menon, K. R., & Thattil, A. (2018). Academic Stress and its Sources Among University Students. *Biomedical and Pharmacology Journal*, *11*(1), 531–537. https://doi.org/10.13005/bpj/1404

Ribeiro, A. M. F. (2020). *Resiliência e sentimento de pertença: estudo comparativo entre estudantes universitários tradicionais e não tradicionais portugueses e polacos* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. https://hdl.handle.net/10216/130684

Rinker, D. V., Krieger, H., & Neighbors, C. (2016). Social Network Factors and Addictive Behaviors Among College Students. In *Current Addiction Reports* (Vol. 3, Issue 4, pp. 356–367). Springer. https://doi.org/10.1007/s40429-016-0126-7

Roberts, J. A., Yaya, L. H. P., & Manolis, C. (2014). The invisible addiction: Cell-phone activities and addiction among male and female college students. *Journal of Behavioral Addictions*, *3*(4), 254–265. https://doi.org/10.1556/JBA.3.2014.015

Rodrigues, P. F. S., Salvador, A. C. F., Lourenço, I. C., & Santos, L. R. (2014). Padrões de consumo de álcool em estudantes da universidade de aveiro: Relação com comportamentos de risco e stress. *Analise Psicologica*, *32*(4), 453–466. https://doi.org/10.14417/ap.789

Rogers, A. H., Shepherd, J. M., Garey, L., & Zvolensky, M. J. (2020). Psychological factors associated with substance use initiation during the COVID-19 pandemic. *Psychiatry Research*, *293*. https://doi.org/10.1016/J.PSYCHRES.2020.113407

Rogers, R. W. (1975). A Protection Motivation Theory of Fear Appeals and Attitude Change. *The Journal of Psychology*, *91*(1), 93–114. https://doi.org/10.1080/00223980.1975.9915803

Rojas-Jara, C. (2020). Cuarentena, aislamiento forzado y uso de drogas. *Cuadernos de Neuropsicología / Panamerican Journal of Neuropsychology*, *14*(1), 1–24. https://doi.org/10.7714/CNPS/14.1.203

Romero-López, M., Pichardo, C., de Hoces, I., & García-Berbén, T. (2021). Problematic Internet Use among University Students and Its Relationship with Social Skills. *Brain Sciences*, *11*(10), 1301. https://doi.org/10.3390/brainsci11101301

Roos, C. R., Kiluk, B. D., McHugh, R. K., & Carroll, K. M. (2020). Evaluating a longitudinal mediation model of perceived stress, depressive symptoms, and substance use treatment outcomes. *Psychology of Addictive Behaviors*, *34*(6), 660–668. https://doi.org/10.1037/adb0000581

Rosário, P., Mourão, R., Carlos Núñez, J., González-Pienda, J., Solano, P., & Valle, A. (2007). Eficacia de un programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje en la enseñanza superior. *Psicothema*, *19*(3), 422–427. https://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/26418

Rosenblatt, P. C., Anderson, R. M., & Johnson, P. A. (2010). The Meaning of "Cabin Fever." *The Journal of Social Psychology*, *123*(1), 43–53. https://doi.org/10.1080/00224545.1984.9924512

Rufus, E. (2005). *Sugar Addiction: A Step-by-step Guide To Overcoming Sugar Addiction*. Authorhouse.

Ryan, R. M., Rigby, C. S., & Przybylski, A. (2006). The motivational pull of video games: A self-determination theory approach. *Motivation and Emotion*, *30*(4), 347–363. https://doi.org/10.1007/S11031-006-9051-8/TABLES/9

Sañudo, B., Fennell, C., & Sánchez-Oliver, A. J. (2020). Objectively-assessed physical activity, sedentary behavior, smartphone use, and sleep patterns preand during-COVID-19 quarantine in young adults from Spain. *Sustainability (Switzerland)*, *12*(15). https://doi.org/10.3390/SU12155890

Schepis, T. S., de Nadai, A. S., Bravo, A. J., Looby, A., Villarosa-Hurlocker, M. C., & Earleywine, M. (2021). Alcohol use, cannabis use, and psychopathology symptoms among college students before and after COVID-19. *Journal of Psychiatric Research*, *142*, 73–79. https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2021.07.040

Schlossberg, N. K., Lynch, A. Q., & Chickering, A. W. (1989). *Improving higher education for adults: Response programs and services from entry to departure.* Jossey-Bass Publishers.

Schmidt, B., Crepaldi, M. A., Bolze, S. D. A., Neiva-Silva, L., & Demenech, L. M. (2020). Mental health and psychological interventions during the new coronavirus pandemic (COVID-19). *Estudos de Psicologia (Campinas)*, *37*. https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200063

Schulenberg, J., & Maggs, J. L. (2001). *A Developmental Perspective on Alcohol and Other Drug Use during Adolescence and the Transition to Young Adulthood.* Monitoring the Future Occasional Paper.

Schulenberg, J., & Maggs, J. L. (2002). A developmental perspective on alcohol use and heavy drinking during adolescence and the transition to young adulthood. *Journal of Studies on Alcohol and Drugs*, *14*, 54–70. https://doi.org/10.15288/jsas.2002.s14.54

Shadzi, M. R., Salehi, A., & Vardanjani, H. M. (2020). Problematic Internet Use, Mental Health, and Sleep Quality among Medical Students: A Path-Analytic Model. *Indian Journal of Psychological Medicine, 42,* 128-135. 10.4103/IJPSYM.IJPSYM_238_19

Shaffer, H. J., LaPlante, D. A., LaBrie, R. A., Kidman, R. C., Donato, A. N., & Stanton, M. (2004). Toward a syndrome model of addiction: Multiple expressions, common etiology. *Harvard Review of Psychiatry*, *12*(6), 367–374. https://doi.org/10.1080/10673220490905705

SICAD. (2013). *Plano Nacional para a Redução dos Comportamentos Aditivos e das Dependências 2013-2020*. www.sicad.pt.

SICAD. (2014). *Segurança e saúde no trabalho e prevenção do consumo de substâncias psicoactivas: linhas orientadoras para intervenção em meio laboral*. www.sicad.pt.

SICAD. (2019). *Jogo, Internet e Outros Comportamentos Aditivos*. www.sicad.pt.

SICAD. (2020a). *Comportamentos aditivos em tempos de COVID-19: Álcool*. www.sicad.pt

SICAD. (2020b). *Comportamentos aditivos em tempos de COVID-19: Internet e videojogos*. www.sicad.pt

Silveira, P., Morais, R., & Petrella, S. (2022). A Communication Study of Young Adults and Online Dependency during the COVID-19 Pandemic. *Societies*, *12*(4). https://doi.org/10.3390/soc12040109

Sinha, R. (2013). Stress and Addiction. In *Principles of Addiction: Comprehensive Addictive Behaviors and Disorders* (Vol. 1, pp. 223–233). Academic Press. https://doi.org/10.1016/C2011-0-07778-5

Sirois, F., & Pychyl, T. (2013). Procrastination and the Priority of Short-Term Mood Regulation: Consequences for Future Self. *Social and Personality Psychology Compass*, *7*(2), 115–127. https://doi.org/10.1111/SPC3.12011

Skewes, M. C., & Gonzalez, V. M. (2013). The biopsychosocial model of addiction. In P. T. Miller (Ed.), *Principles of Addiction: Comprehensive Addictive Behaviors and Disorders* (Vol. 1, pp. 61–69). Academic Press. https://doi.org/10.1016/C2011-0-07778-5

Skidmore, C. R., Kaufman, E. A., & Crowell, S. E. (2016). Substance Use Among College Students. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, *25*(4), 735–753. https://doi.org/10.1016/j.chc.2016.06.004

Skowron, E. A., Wester, S. R., & Azen, R. (2004). Differentiation of Self Mediates College Stress and Adjustment. *Journal of Counseling & Development*, *82*(1), 69–78. https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2004.tb00287.x

Smith, M. A. (2021). Social Learning and Addiction. *Behavioural Brain Research*, *398*. https://doi.org/10.1016/j.bbr.2020.112954

Soares, A. M., Pereira, M., & Canavarro, J. P. (2014). Saúde e qualidade de vida na transição para o ensino superior. *Psicologia, Saúde & Doenças*, *15*(2), 356–379. http://hdl.handle.net/10316/44880

Sobral, J. M., & Lima, M. L. (2018). A epidemia da pneumónica em Portugal no seu tempo histórico. *Ler História*, *73*, 45–66. https://doi.org/10.4000/lerhistoria.4036

Sohrabi, C., Alsafi, Z., O'Neill, N., Khan, M., Kerwan, A., Al-Jabir, A., Iosifidis, C., & Agha, R. (2020). World Health Organization declares global emergency: A review of the 2019 novel coronavirus (COVID-19). *International Journal of Surgery*, *76*, 71–76. https://doi.org/10.1016/J.IJSU.2020.02.034

Son, C., Hegde, S., Smith, A., Wang, X., & Sasangohar, F. (2020). Effects of COVID-19 on College Students' Mental Health in the United States: Interview Survey Study. *Journal of Medical Internet Research*, *22*(9), e21279. https://doi.org/10.2196/21279

Sousa, N. M. C. (2014). *Os estudantes universitários e o consumo de substâncias psicoativas* [Dissertação de Mestrado, Universidade Lusófona do Porto]. Repositório Científico Lusófona. http://hdl.handle.net/10437/5870

Stewart, J., & Knowles, V. (2000). Graduate recruitment and selection: implications for HE, graduates and small business recruiters. *Career Development International*, *5*(2), 65–80. https://doi.org/10.1108/13620430010318909

Strote, J., Lee, J. E., & Wechsler, H. (2002). Increasing MDMA use among college students: results of a national survey. *Journal of Adolescent Health*, *30*(1), 64–72. https://doi.org/10.1016/S1054-139X(01)00315-9

Sun, Y., Li, Y., Bao, Y., Meng, S., Sun, Y., Schumann, G., Kosten, T., Strang, J., Lu, L., & Shi, J. (2020). Brief Report: Increased Addictive Internet and Substance Use Behavior During the COVID-19 Pandemic in China. *The American Journal on Addictions*, *29*, 268–270. https://doi.org/10.1111/ajad.13066

Sundaray, A., & Chopra, N. (2020). Effects of video games on individuals during COVID-19 lockdown in India. *The International Journal of Indian Psychology*, *8*(2), 188–192. https://doi.org/10.25215/0802.224

Susanno, R., Phedra, R., & Murwani, I. A. (2019). The determinant factors of the intention to spend more time binge-watching for Netflix Subscriber in Jakarta. *Journal of Research in Marketing*, *10*(3), 807-812. 10.17722/jorm.v10i3.270

Sussman, S., & Arnett, J. J. (2014). Emerging Adulthood: Developmental Period Facilitative of the Addictions. *Evaluation and the Health Professions*, *37*(2), 147–155. https://doi.org/10.1177/0163278714521812

Szkody, E., Stearns, M., Stanhope, L., & Mckinney, C. (2020). Stress-Buffering Role of Social Support during COVID-19. *Family Process*, *60*(3), 1002–1015. https://doi.org/10.1111/famp.12618

Tardy, C. H. (1985). Social support measurement. *American Journal of Community Psychology*, *13*(2), 187–202. https://doi.org/10.1007/BF00905728

Tateno, M., Teo, A. R., Ukai, W., Kanazawa, J., Katsuki, R., Kubo, H., & Kato, T. A. (2019). Internet Addiction, Smartphone Addiction, and Hikikomori Trait in Japanese Young Adult: Social Isolation and Social Network. *Frontiers in Psychiatry*, *10*. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2019.00455

Tavolacci, M. P., Ladner, J., Grigioni, S., Richard, L., Villet, H., & Dechelotte, P. (2013). Prevalence and association of perceived stress, substance use and behavioral addictions: A cross-sectional study among university students in France, 2009-2011. *BMC Public Health*, *13*(1), 1–8. https://doi.org/10.1186/1471-2458-13-724/TABLES/4

Taylor, S. (2019). *The Psychology of Pandemics Preparing for the Next Global Outbreak of Infectious Disease*. Cambridge Scholars Publishing.

Tebar, W. R., Christofaro, D. G. D., Diniz, T. A., Lofrano-Prado, M. C., Botero, J. P., Correia, M. de A., Cucato, G. G., Ritti-Dias, R. M., & Prado, W. L. do. (2021). Increased Screen Time Is Associated With Alcohol Desire and Sweetened Foods Consumption During the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in Nutrition*, *8*. https://doi.org/10.3389/fnut.2021.630586

Theleritis, C., Bosnar, K., Wang, S., Cai, Y., Rummel-Kluge, C., Dogan-Sander, E., Kohls, E., & Baldofski, S. (2021). More Depressive Symptoms, Alcohol and Drug Consumption: Increase in Mental Health Symptoms Among University Students After One Year of the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in Psychiatry*, *12*:*790974*. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2021.790974

Thoits, P. A. (1995). Stress, Coping, and Social Support Processes: Where Are We? What Next? *Journal of Health and Social Behavior*, *35*, 53-79. https://doi.org/10.2307/2626957

Thombs, D. L., & Osborn, C. J. (2019). *IntroductIon to Addictive Behaviors* (5th ed.). The Guilford Press.

Tice, D. M., & Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal Study of Procrastination, Performance, Stress, and Health: The Costs and Benefits of Dawdling. *Psychological Science*, *8*(6), 454–458. https://doi.org/10.1111/J.1467-9280.1997.TB00460.X

Tice, D. M., Bratslavsky, E., & Baumeister, R. F. (2001). Emotional distress regulation takes precedence over impulse control: If you feel bad, do it! *Journal of Personality and Social Psychology*, *80*(1), 53–67. https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.1.53

Tietzen, A. M. S. (2010). *Vivências Académicas dos alunos do Ensino Superior* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Algarve]. Sapientia: Repositório da Universidade do Algarve. http://hdl.handle.net/10400.1/2956

Ting, C. H., & Essau, C. (2021). Addictive behaviours among university students in Malaysia during COVID-19 pandemic. *Addictive Behaviors Reports*, *14*. https://doi.org/10.1016/J.ABREP.2021.100375

Toneatto, T. (2013). Gambling. In P. T. Miller (Ed.), *Principles of Addiction: Comprehensive Addictive Behaviors and Disorders* (Vol. 1, pp. 797–807). Academic Press. https://doi.org/10.1016/C2011-0-07778-5

Tong, A., Sainsbury, P., & Craig, J. (2007). Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ): a 32-item checklist for interviews and focus groups. *International Journal for Quality in Health Care*, *19*(6), 349–357. https://doi.org/10.1093/INTQHC/MZM042

Torrado, M., Vilar, G., Almeida, A., Freitas, A., Almeida, C., Reis, C., Mota, H., João, H., Lopes, H., Estevão, I., Freixo, J., Cruz, M., Santos, M., Cardoso, N., Pacheco, N., Santos, P., Soares, R., Rodrigues, R., Camernates, S., … Lopes, V. (2017). *Linhas de orientação técnica para intervenção em comportamentos aditivos e dependências sem substâncias: A perturbação de jogo*. Serviço de Intervenção nos Comportamentos Aditivos e Dependências.

Toubasi, A. A., Hasuneh, M. M., al Karmi, J. S., Haddad, T. A., & Kalbouneh, H. M. (2022). Burnout Among University Students During Distance Learning Period due to the COVID-19 Pandemic: A Cross Sectional Study at the University of Jordan. *The International Journal of Psychiatry in Medicine*. https://doi.org/10.1177/00912174221107780

Tucker, J. S., Pedersen, E. R., Miles, J. N. V., Ewing, B. A., Shih, R. A., & D'Amico, E. J. (2014). Alcohol and Marijuana Use in Middle School: Comparing Solitary and Social-Only Users. *Journal of Adolescent Health*, *55*(6), 744–749. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.06.015

Twenge, J. M., Haidt, J., Joiner, T. E., & Campbell, W. K. (2020). Underestimating digital media harm. *Nature Human Behaviour*, *4*(4), 346–348. https://doi.org/10.1038/s41562-020-0839-4

Vala, J. (2005). A análise de conteúdo. In A. S. Silva (Ed.), *Metodologias das Ciências Sociais* (pp. 101–128). Afrontamento.

van der Hallen, R., & Godor, B. P. (2022). COVID-19 pandemic-related posttraumatic growth in a small cohort of university students: A 1-year longitudinal study. *Psychiatry Research*, *312*, 114541. https://doi.org/10.1016/J.PSYCHRES.2022.114541

van Meurs, B., Wiggert, N., Wicker, I., & Lissek, S. (2014). Maladaptive Behavioral Consequences of Conditioned Fear-Generalization: A Pronounced, Yet Sparsely Studied, Feature of Anxiety Pathology. *Behaviour Research and Therapy*, *57*(1), 29. https://doi.org/10.1016/J.BRAT.2014.03.009

Vanderbruggen, N., Matthys, F., van Laere, S., Zeeuws, D., Santermans, L., van den Ameele, S., & Crunelle, C. L. (2020). Self-Reported Alcohol, Tobacco, and Cannabis Use during COVID-19 Lockdown Measures: Results from a Web-Based Survey. In *European Addiction Research* (Vol. 26, Issue 6, pp. 309–315). S. Karger AG. https://doi.org/10.1159/000510822

Varghese, M. K., & Delariarte, C. F. (2021). Intolerance of Uncertainty as a Predictor of Psychological Distress among College Students during the Pandemic. *Indian Journal of Health & Wellbeing*, *12*(4), 517–521.

Varma, P., & Cheasakul, U. (2016). The Influence of Game Addiction and Internet Addiction among University Students on Depression Stress and Anxiety Mediated by Self-regulation and Social Support. *Journal of Business Administration The Association of Private Higher Education Institutions of Thailand*, *5*(2), 45–57.

Vasconcelos, M., Crego, A., Rodrigues, R., Almeida-Antunes, N., & López-Caneda, E. (2021). Effects of the COVID-19 Mitigation Measures on Alcohol Consumption and Binge Drinking in College Students: A Longitudinal Survey. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(18), 9822. https://doi.org/10.3390/ijerph18189822

Vaux, A. (1998). *Social Support: Theory, Research, and Intervention*. Praeger Publishers.

Velezmoro, R., Lacefield, K., & Roberti, J. W. (2010). Perceived stress, sensation seeking, and college students' abuse of the Internet. *Computers in Human Behavior*, *26*(6), 1526–1530. https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.05.020

Verplanken, B., & Aarts, H. (1999). Habit, attitude, and planned behavior: Is habit an empty construct or an interesting case of goal-directed automaticity? In W. Stroebe & M. Hewstone (Eds.), *European review of social psychology* (pp. 101–134). Wiley.

Virgolino, A., Santos, O., Fialho, M., Heitor, M. J., Costa, A., Rasga, C., Martiniano, H., Costa, J., Vicente, A., & Caldas De Almeida, T. (2021). Addictive behaviours during the COVID-19 pandemic: results from a nationwide study in Portugal. *European Journal of Public Health*, *3*(3), 384-385.

Volkow, N. D., Baler, R. D., Compton, W. M., & Weiss, S. R. B. (2014). Adverse Health Effects of Marijuana Use. *New England Journal of Medicine*, *370*(23), 2219–2227. https://doi.org/10.1056/nejmra1402309

Vries, H. de, Backbier, E., Kok, G., & Dijkstra, M. (1995). The Impact of Social Influences in the Context of Attitude, Self-Efficacy, Intention, and Previous Behavior as Predictors of Smoking Onset. *Journal of Applied Social Psychology*, *25*(3), 237–257. https://doi.org/10.1111/J.1559-1816.1995.TB01593.X

Walsh, J. L., Fielder, R. L., Carey, K. B., & Carey, M. P. (2013). Female College Students' Media Use and Academic Outcomes: Results From a Longitudinal Cohort Study. *Emerging Adulthood*, *1*(3), 219–232. https://doi.org/10.1177/2167696813479780

Wang, C., Shannon, D. M., & Ross, M. E. (2013). Students' characteristics, self-regulated learning, technology self-efficacy, and course outcomes in online learning. *Distance Education*, *34*(3), 302–323. https://doi.org/10.1080/01587919.2013.835779

Wang, X., Hegde, S., Son, C., Keller, B., Smith, A., & Sasangohar, F. (2020). Investigating Mental Health of US College Students During the COVID-19 Pandemic: Cross-Sectional Survey Study. *Journal of Medical Internet Research, 22*(9), 1-11. https://doi.org/10.2196/22817

Waters, K., Harris, K., Hall, S., Nazir, N., & Waigandt, A. (2006). Characteristics of Social Smoking Among College Students. *Journal of American College Health*, *55*(3), 133. https://doi.org/10.3200/JACH.55.3.133-139

Webb, T. L., Sniehotta, F. F., & Michie, S. (2010). Using theories of behaviour change to inform interventions for addictive behaviours. *Addiction*, *105*(11), 1879–1892. https://doi.org/10.1111/j.1360-0443.2010.03028.x

Welsh, J. W., Shentu, Y., & Sarvey, D. B. (2019). Substance Use Among College Students. *FOCUS*, *17*(2), 117–127. https://doi.org/10.1176/appi.focus.20180037

White, H. R., McMorris, B. J., Catalano, R. F., Fleming, C. B., Haggerty, K. P., & Abbott, R. D. (2006). Increases in Alcohol and Marijuana Use During the Transition Out of High School Into Emerging Adulthood: The Effects of Leaving Home, Going to College, and High School Protective Factors. *Journal of Studies on Alcohol*, *67*(6), 810–822. https://doi.org/10.15288/jsa.2006.67.810

White, H. R., Stevens, A. K., Hayes, K., & Jackson, K. M. (2020). Changes in Alcohol Consumption Among College Students Due to COVID-19: Effects of Campus Closure and Residential Change. *Journal of Studies on Alcohol and Drugs*, *81*(6), 725–730. https://doi.org/10.15288/jsad.2020.81.725

WHO. (2020). *Mental health and psychosocial considerations during the COVID-19 outbreak* . World Health Organization. Retirado de: https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/mental-health-considerations.pdf?sfvrsn=6d3578af_2

Willis, E., Adams, R., & Keene, J. (2019). If Everyone Is Doing It, It Must Be Safe: College Students' Development of Attitudes toward Poly-Substance Use. *Substance Use and Misuse*, *54*(11), 1886–1893. https://doi.org/10.1080/10826084.2019.1618334

Wills, T. A., & Hirky, A. E. (1996). Coping and substance abuse: A theoretical model and review of the evidence. In M. Zeichnec & N. S. Eudler (Eds.), *Handbook of coping: Theory research, and applications* (pp. 279–302). Wiley.

Wills, T. A., & Shiffman, S. (1985). Coping and substance use: A conceptual framework. In S. Shiffman & T. A. Wills (Eds.), *Coping and substance use* (pp. 3–24). Academic Press.

Wu, Z., & McGoogan, J. M. (2019). Characteristics of and Important Lessons From the Coronavirus Disease 2019 (COVID-19) Outbreak in China: Summary of a Report of 72 314 Cases From the

Chinese Center for Disease Control and Prevention. *The Journal of the American Medical Association*, *323*(13). https://doi.org/10.1001/jama.2020.2648

Yang, H., & Ma, J. (2021). How the COVID-19 pandemic impacts tobacco addiction: Changes in smoking behavior and associations with well-being. *Addictive Behaviors*, *119*. https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2021.106917

Yılmaz, H. Ö., Aslan, R., & Unal, C. (2020). Effect of the COVID-19 pandemic on eating habits and food purchasing behaviors of university students. *Kesmas*, *15*(3), 154–159. https://doi.org/10.21109/KESMAS.V15I3.3897

Young, K. S. (1998). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. *Cyberpsycholoy & Behavior*, *1*(3), 237–244. https://doi.org/10.1089/cpb.1998.1.237

Yu, Z., & Tan, M. (2016). Disordered eating behaviors and food addiction among nutrition major college students. *Nutrients*, *8*(11), 673–689. https://doi.org/10.3390/nu8110673

Yung, K., Eickhoff, E., Davis, D. L., Klam, W. P., & Doan, A. P. (2015). Internet addiction disorder and problematic use of Google Glass™ in patient treated at a residential substance abuse treatment program. *Addictive Behaviors*, *41*, 58–60. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2014.09.024

Zhang, J., Bai, Z., Wei, J., Yang, M., & Fu, G. (2019). The Status Quo of College Students' Online Shopping Addiction and Its Coping Strategies. *International Journal of Psychological Studies*, *11*(2), 88-93. https://doi.org/10.5539/ijps.v11n2p88

Zuckerman, M. (1994). *Behavioral expressions and biosocial bases of sensation seeking*. Cambridge Press.

Anexos

Anexo A: Guião das Entrevistas Individuais Semiestruturadas

Blocos Temáticos	Temas Específicos	Objetivos	Perguntas-Chave	Perguntas Pista
Introdução	Apresentação; Consentimento Informado; Objetivos do Estudo; Duração da Entrevista; Temas que serão abordados.	Obter o consentimento informado do participante; Explicar as características gerais do estudo e da participação; Esclarecimento de dúvidas.	-	-
Características Sociodemográficas	Idade Área cientifica Relação amorosa Área de Residência Situação profissional	Recolher informações sociodemográficas.	-	-
Pandemia COVID-19	Impacto da pandemia COVID-19; Necessidades e dificuldades individuais durante a pandemia COVID-19; Crescimento pós-traumático.	Descrever a experiência individual durante a pandemia COVID-19.	*Como foi a sua experiência durante a pandemia COVID-19?*	*Qual foi o impacto da pandemia?* *Sentiu-se especialmente vulnerável?* *Sentiu que cresceu de alguma forma?* *Quais foram as suas maiores necessidades?* *Quais foram as suas dificuldades?*

Comportamentos Aditivos	Impacto da pandemia COVID-19 nos comportamentos aditivos; Descrição dos comportamentos aditivos; Avaliação do impacto dos comportamentos aditivos no funcionamento global dos estudantes universitários.	Relatar mudanças de comportamentos durante a pandemia COVID-19; Avaliar os comportamentos aditivos durante três momentos da pandemia COVID-19: (i) desde março de 2020, onde existiram vários confinamentos obrigatórios; (ii) desde janeiro de 2022, onde existiu um levantamento gradual das restrições; (iii) projeções futuras a partir do dia em que se realiza a entrevista; Descrever o impacto dos comportamentos aditivos na vida do participante.	*Notou alguma mudança nos seus comportamentos?*	-
			A frequência de certos comportamentos teve alguma alteração durante a evolução da pandemia (e.g., consumo de café, doces, bebidas alcoólicas, tabaco, cannabis, outras substâncias psicoativas, apostas ou jogos a dinheiro, tempo dedicado a videojogos, tempo dedicado a pornografia, tempo passado na internet sem ser para fins académicos ou profissionais)?	*A pandemia teve início em março de 2020, onde existiram vários confinamentos obrigatórios. De que forma é que estes comportamentos se alteraram?* *Em janeiro de 2022 foi o último confinamento obrigatório e a partir daí existiu um levantamento gradual das restrições. De que forma é que estes comportamentos se alteraram?* *A nível destes comportamentos, o que antecipa que pode acontecer nos próximos tempos?* *Que padrão de alteração prevê? Irá diminuir ou aumentar os seus comportamentos? Irá mudar de comportamento aditivo?*
			Qual o impacto destes comportamentos na sua vida?	*A nível pessoal, social e/ou académico?* *Sentiu alguma diferença na sua saúde mental e/ou física?*

Determinantes dos comportamentos aditivos	Fatores Individuais	Descrever as estratégias de c*oping* utilizadas pelos estudantes universitários; Determinar características e competências individuais que influenciem os comportamentos aditivos.	*O que o/a leva a adotar estes comportamentos?*	*Que competências ou características apresenta que podem interferir nestes comportamentos?* *Que estratégias utiliza para lidar com as exigências que experiencia?*
	Fatores Interpessoais	Avaliar a influência de pares nos comportamentos aditivos; Descrever as expectativas dos estudantes universitários dos resultados esperados dos comportamentos aditivos; Avaliar a influência parental nos comportamentos aditivos.	*Considera que os seus colegas têm um papel importante nestes comportamentos? Se sim, de que forma?*	*Como foi a sua relação com os seus colegas?* *Tem conhecimento se os seus colegas apresentam algum destes comportamentos?* *Quando existem estes comportamentos, quais são os resultados esperados?* *De que maneira é que os seus colegas reagem à existência destes comportamentos?*
			Qual o impacto familiar nestes comportamentos?	*Existiu alguma diferença na sua relação com os pais na transição para o ensino superior?* *Qual o efeito desta diferença nos comportamentos aditivos?*
	Fatores Organizacionais e Comunitários	Avaliar de que maneira os estudantes universitários entendem e interpretam os comportamentos aditivos; Relatar a influência do contexto universitário nos comportamentos aditivos.	*Algumas pessoas podem dizer que a transição para a universidade foi uma etapa que proporcionou o desenvolvimento destes comportamentos. Qual é a sua opinião?*	*Que aspetos do contexto universitário é que podem levar uma pessoa a adotar estes comportamentos (e.g., ambiente social, académico e/ou económico)?* *Em que situações é que estes comportamentos estão mais presentes?*

			Considera que é normal existirem estes comportamentos nos estudantes universitários? Se sim, porquê?	-
Programas de Intervenção	Importância de programas de intervenção no contexto universitário; Oportunidades e barreiras possíveis na participação em programas de intervenção; Características do programa de intervenção.	Avaliar a importância da existência de programas de intervenção para os estudantes universitários e populações vulneráveis; Descrever a motivação individual na participação em programas de intervenção, bem como barreiras que podem impedir a participação; Recolher informação sobre as características de um programa de intervenção ideal.	*Considera importante existirem programas de prevenção de comportamentos aditivos nas universidades?*	-
			Considera que os programas de intervenção devem ter em atenção populações vulneráveis (e.g., estudantes deslocados, alunos de Erasmus)?	-
			Se participasse num programa destes, o que é que o/a levaria a participar?	*Existe algo que pudesse impedir a sua participação?*
			Como é que seria o programa de intervenção ideal?	*Que temáticas e conteúdos é que deveria abordar?* *Que estratégias é que podiam ser utilizadas? Existe alguma diferença das estratégias que devem ser utilizadas consoante o ano de licenciatura?*
Conclusão	Apresentação do *debriefing;* Conclusão da Entrevista.	Permitir comentários, questões ou esclarecimentos por parte do participante; Entrega do *debriefing* ao participante; Conclusão da entrevista.	*Gostaria de acrescentar alguma coisa?*	*Abordar algum tema?*

Anexo B: COREQ (COnsolidated criteria for REporting Qualitative research) Checklist

No	Item	Guide questions/description
Domain 1: Research team and reflexivity		
Personal Characteristics		
1.	Interviewer/facilitator	Which author/s conducted the interview or focus group?
2.	Credentials	What were the researcher's credentials? *E.g. PhD, MD*
3.	Occupation	What was their occupation at the time of the study?
4.	Gender	Was the researcher male or female?
5.	Experience and training	What experience or training did the researcher have?
Relationship with participants		
6.	Relationship established	Was a relationship established prior to study commencement?
7.	Participant knowledge of the interviewer	What did the participants know about the researcher? e.g. *personal goals, reasons for doing the research*
8.	Interviewer characteristics	What characteristics were reported about the interviewer/facilitator? e.g. *Bias, assumptions, reasons and interests in the research topic*
Domain 2: study design		
Theoretical framework		
9.	Methodological orientation and Theory	What methodological orientation was stated to underpin the study? *e.g. grounded theory, discourse analysis, ethnography, phenomenology, content analysis*
Participant selection		
10.	Sampling	How were participants selected? *e.g. purposive, convenience, consecutive, snowball*
11.	Method of approach	How were participants approached? e.g. *face-to-face, telephone, mail, email*
12.	Sample size	How many participants were in the study?
13.	Non-participation	How many people refused to participate or dropped out? Reasons?
Setting		
14.	Setting of data collection	Where was the data collected? e.g. *home, clinic, workplace*
15.	Presence of non-participants	Was anyone else present besides the participants and researchers?
16.	Description of sample	What are the important characteristics of the sample? *e.g. demographic data, date*
Data collection		
17.	Interview guide	Were questions, prompts, guides provided by the authors? Was it pilot tested?
18.	Repeat interviews	Were repeat interviews carried out? If yes, how many?
19.	Audio/visual recording	Did the research use audio or visual recording to collect the data?
20.	Field notes	Were field notes made during and/or after the interview or focus group?
21.	Duration	What was the duration of the interviews or focus group?
22.	Data saturation	Was data saturation discussed?
23.	Transcripts returned	Were transcripts returned to participants for comment and/or correction?
Domain 3: analysis and findingsz		
Data analysis		
24.	Number of data coders	How many data coders coded the data?
25.	Description of the coding tree	Did authors provide a description of the coding tree?
26.	Derivation of themes	Were themes identified in advance or derived from the data?
27.	Software	What software, if applicable, was used to manage the data?
28.	Participant checking	Did participants provide feedback on the findings?
Reporting		
29.	Quotations presented	Were participant quotations presented to illustrate the themes / findings? Was each quotation identified? e.g. *participant number*
30.	Data and findings consistent	Was there consistency between the data presented and the findings?
31.	Clarity of major themes	Were major themes clearly presented in the findings?
32.	Clarity of minor themes	Is there a description of diverse cases or discussion of minor themes?

Fonte: Tong, A., Sainsbury, P., & Craig, J. (2007). Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ): a 32-item checklist for interviews and focus groups. *International Journal for Quality in Health Care*, *19*(6), 349–357. https://doi.org/10.1093/INTQHC/MZM042

Anexo C: Qualitative Research Review Guidelines (RATS) Checklist

	ASK THIS OF THE MANUSCRIPT	THIS SHOULD BE INCLUDED IN THE MANUSCRIPT
R	**Relevance of study question**	
	Is the research question interesting?	Research question explicitly stated
	Is the research question relevant to clinical practice, public health, or policy?	Research question justified and linked to the existing knowledge base (empirical research, theory, policy)
A	**Appropriateness of qualitative method**	
	Is qualitative methodology the best approach for the study aims? *Interviews:* experience, perceptions, behaviour, practice, process *Focus groups:* group dynamics, convenience, non-sensitive topics *Ethnography:* culture, organizational behaviour, interaction *Textual analysis:* documents, art, representations, conversations	Study design described and justified e.g., why was a particular method (i.e., interviews) chosen?
T	**Transparency of procedures**	
	Sampling	
	Are the participants selected the most appropriate to provide access to type of knowledge sought by the study? Is the sampling strategy appropriate?	Criteria for selecting the study sample justified and explained *theoretical:* based on pre conceived or emergent theory *purposive:* diversity of opinion *volunteer:* feasibility, hard-to-reach groups
	Recruitment	
	Was recruitment conducted using appropriate methods? Is the sampling strategy appropriate?	Details of how recruitment was conducted and by whom
	Could there be selection bias?	Details of who chose not to participate and why
	Data collection	
	Was collection of data systematic and comprehensive?	Method (s) outlined and examples given (e.g., interview questions)
	Are characteristics of the study group and setting clear?	Study group and setting clearly described
	Why and when was data collection stopped, and is this reasonable?	End of data collection justified and described
	Role of researchers	
	Is the researcher (s) appropriate? How might they bias (good and bad) the conduct of the study and results?	Do the researchers occupy dual roles (clinician and researcher)? Are the ethics of this discussed?Do the researcher(s) critically examine their own influence on the formulation of the research question, data collection, and interpretation?
	Ethics	
	Was informed consent sought and granted?	Informed consent process explicitly and clearly detailed
	Were participants' anonymity and confidentiality ensured?	Anonymity and confidentiality discussed
	Was approval from an appropriate ethics committee received?	Ethics approval cited

S Soundness of interpretive approach	
Analysis	
Is the type of analysis appropriate for the type of study? *thematic:* exploratory, descriptive, hypothesis generating *framework:* e.g., policy *constant comparison/grounded theory:* theory generating, analytical	Analytic approach described in depth and justified
Are the interpretations clearly presented and adequately supported by the evidence? Are quotes used and are these appropriate and effective?	*Indicators of quality:* Description of how themes were derived from the data (inductive or deductive) Evidence of alternative explanations being sought Analysis and presentation of negative or deviant cases Description of the basis on which quotes were chosen Semi-quantification when appropriate Illumination of context and/or meaning, richly detailed
Was trustworthiness/reliability of the data and interpretations checked?	Method of reliability check described and justified e.g., was an audit trail, triangulation, or member checking employed? Did an independent analyst review data and contest themes? How were disagreements resolved?
Discussion and presentation	
Are findings sufficiently grounded in a theoretical or conceptual framework? Is adequate account taken of previous knowledge and how the findings add?	Findings presented with reference to existing theoretical and empirical literature, and how they contribute
Are the limitations thoughtfully considered?	Strengths and limitations explicitly described and discussed
Is the manuscript well written and accessible?	Evidence of following guidelines (format, word count) Detail of methods or additional quotes contained in appendix Written for a health sciences audience
Are red flags present? these are common features of ill conceived or poorly executed qualitative studies, are a cause for concern, and must be viewed critically. They might be fatal flaws, or they may result from lack of detail or clarity.	*Grounded theory:* not a simple content analysis but a complex, sociological, theory generating approachJargon: descriptions that are trite, pat, or jargon filled should be viewed sceptically *Over interpretation:* interpretation must be grounded in "accounts" and semi-quantified if possible or appropriate *Seems anecdotal, self evident:* may be a superficial analysis, not rooted in conceptual framework or linked to previous knowledge, and lacking depth *Consent process thinly discussed:* may not have met ethics requirements *Doctor-researcher:* consider the ethical implications for patients and the bias in data collection and interpretation

The RATS guidelines modified for BioMed Central are copyright Jocalyn Clark, BMJ. They can be found in Clark JP: **How to peer review a qualitative manuscript**. In *Peer Review in Health Sciences*. Second edition. Edited by Godlee F, Jefferson T. London: BMJ Books; 2003:219-235