



Universidades Lusíada

Martins, Lúcia Filipa Lopes

O suporte social e o ensino à distância em adolescentes, durante a pandemia

<http://hdl.handle.net/11067/6125>

Metadados

Data de Publicação

2021

Resumo

O impacto da pandemia COVID-19 fez-se sentir em todo o mundo. As medidas implementadas para combater a disseminação do vírus obrigaram os indivíduos a um distanciamento e isolamento forçado. Objetivo: Pretende perceber qual a relação entre o ensino à distância e o suporte social em adolescentes, durante a pandemia. Posteriormente pretendeu-se examinar se existem diferenças entre o género no suporte social e no impacto do ensino à distância no segundo momento de avaliação, após o prédesconfiname...

Abstract: The impact of the COVID-19 pandemic was felt around the world. Measures implemented to combat the spread of the virus forced individuals into forced distance and isolation. Objective: Aims to understand the relationship between distance learning and social support in adolescents during the pandemic. Subsequently, it was intended to examine whether there are differences between gender in social support and in the impact of distance learning in the second evaluation moment, after the pr...

Palavras Chave

Psicologia clínica, Ensino à distância, Bem estar, Adolescentes, Pandemia Covid-19

Tipo

masterThesis

Revisão de Pares

Não

Coleções

[ULP-IPCE] Dissertações

Esta página foi gerada automaticamente em 2024-09-21T10:21:32Z com informação proveniente do Repositório



Universidade Lusíada - Norte
Porto

O suporte social e o ensino à distância em adolescentes, durante a pandemia.

Dissertação de Mestrado em **Psicologia Clínica**

Instituto de Psicologia e Ciências da Educação

Universidade Lusíada - Norte (Porto)

PORTO, 2021

Lúcia Filipa Lopes Martins



instituto de psicologia
e Ciências da Educação
Universidade Lusíada - Norte (Porto)



Universidade Lusíada - Norte
Porto

O suporte social e o ensino à distância em adolescentes, durante a pandemia.

Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica
Instituto de Psicologia e Ciências da Educação
Universidade Lusíada - Norte (Porto)

PORTO,

Trabalho efectuado sob a orientação do/a
Professora Doutora Ana Meirelès



instituto de psicologia
e Ciências da Educação
Universidade Lusíada - Norte (Porto)

Agradecimentos

Termino hoje umas das maiores etapas da minha vida e não podia concluir este ciclo sem deixar o meu profundo agradecimento a todas as pessoas que me apoiaram e contribuíram para a realização da minha dissertação, bem como para o meu crescimento pessoal e profissional.

Começo por agradecer aos meus pais por todo o apoio e amor incondicional que me deram durante estes cinco anos, sem eles nada disto seria possível.

Agradeço à Professora Doutora Ana Meireles por estar sempre presente e preocupada ao longo deste percurso académico. Obrigada por toda a partilha de conhecimento, pela sua disponibilidade, dedicação e exigência. Tenho uma enorme admiração pela profissional que é e pela forma leve e apaixonada com que encara esta profissão. A psicologia precisa de pessoas assim e guardarei para sempre os seus conselhos.

Posteriormente quero agradecer a todos os investigadores do Centro de Investigação em Psicologia para o desenvolvimento, pela disponibilidade e apoio na realização deste estudo.

Um agradecimento a todos/as os/as estudantes e respetivos Encarregados/as de Educação que aceitaram participar neste estudo e, assim, possibilitaram a concretização do estudo.

Ao longo desta caminhada muitos foram os momentos de fraqueza resultantes da exigência deste percurso e por esse motivo quero agradecer a todos os meus amigos que me deram força e me ajudam em especial ao André Gouveia, à Ana Andrade, ao Rafael Bernardo e à Joana Branquinho.

Índice

Agradecimentos	I
Índice de tabelas	III
Resumo	IV
Abstract.....	V
Lista de Abreviaturas.....	VI
Introdução	1
Adolescência.....	1
Suporte social	3
Ensino à distância	6
Desafios e implicações associados à pandemia nos adolescentes	11
Objetivos e hipóteses de estudo.....	12
Método.....	13
Participantes.....	13
Instrumentos	15
Questionário sociodemográfico	15
Escala da Satisfação com o Suporte Social – Breve (ESSS).....	15
Inventário das percepções sobre as Aulas em Casa.....	15
Procedimentos	17
Análise de dados.....	17
Resultados.....	18
Discussão	20
Limitações ao estudo	23
Conclusão	24
Referências bibliográficas	26

Índice de tabelas

Tabela 1 - Caracterização de variáveis sócio demográficas de pais/mães e filhos.....	14
Tabela 2 - Correlações entre as subescalas da AEC e a escala ESSS.....	19
Tabela 3 - Caracterização do suporte social e o impacto do ensino à distância de acordo com o género	19

Resumo

O impacto da pandemia COVID-19 fez-se sentir em todo o mundo. As medidas implementadas para combater a disseminação do vírus obrigaram os indivíduos a um distanciamento e isolamento forçado. **Objetivo:** Pretende perceber qual a relação entre o ensino à distância e o suporte social em adolescentes, durante a pandemia. Posteriormente pretendeu-se examinar se existem diferenças entre o género no suporte social e no impacto do ensino à distância no segundo momento de avaliação, após o pré-desconfinamento entre abril e maio de 2020. **Método:** Participam no estudo 387 adolescentes com idades compreendidas entre os 15 e 16 anos (222 do género feminino e 165 do género masculino), de nacionalidade portuguesa e que frequentassem o 8º ano de escolaridade. Foi administrado um questionário sociodemográfico, a Escala de Satisfação com o Suporte Social (ESSS). O Inventário das Perceções sobre as Aulas em Casa avalia as seguintes dimensões: as perceções sobre a aprendizagem, as perceções sobre o acesso aos meios tecnológicos para as aulas em casa, as perceções sobre a realização de atividades distrativas durante as aulas em casa e perceções sobre o suporte recebido por parte dos pais, professores e pares. **Resultados:** Correlacionando as subescalas do Inventário das Perceções sobre as Aulas em Casa e a escala de ESSS foram encontradas correlações positivas entre o suporte social e a qualidade das perceções sobre o acesso aos meios tecnológicos para as aulas em casa no ensino e o suporte social e a qualidade das perceções sobre o suporte recebido por parte dos pais, professores e pares impacto no ensino à distância. Relativamente ao género este apresenta valores superiores nas perceções sobre a aprendizagem e nas perceções sobre o acesso aos meios tecnológicos para as aulas em casa. **Conclusão:** Este estudo evidencia a relação existente entre o suporte social e o impacto das aulas em casa contribuindo para a literatura já existente.

Palavras-chave: COVID-19, suporte social, ensino à distância, adolescentes

Abstract

The impact of the COVID-19 pandemic was felt around the world. Measures implemented to combat the spread of the virus forced individuals into forced distance and isolation. **Objective:** Aims to understand the relationship between distance learning and social support in adolescents during the pandemic. Subsequently, it was intended to examine whether there are differences between gender in social support and in the impact of distance learning in the second evaluation moment, after the pre-restriction between April and May 2020. **Method:** 387 adolescents aged between 15 and 16 years old (222 females gender and 165 males gender), of Portuguese nationality and attending the 8th year of schooling. A sociodemographic questionnaire, the Social Support Satisfaction Scale (ESSS). The Inventory of Perceptions about Lessons at Home assesses the following dimensions: perceptions about learning, perceptions about access to technological means for lessons at home, perceptions about performing distracting activities during lessons at home and perceptions about the support received from parents, teachers and peers. **Results:** By correlating the subscales of the Inventory of Perceptions about Home Classes and the ESSS scale, positive correlations were found between social support and the quality of perceptions about access to technological means for home classes in education and social support and the quality of perceptions about the support received from parents, teachers and peers impact on distance learning. Regarding gender, this presents higher values in the perceptions about learning and in the perceptions about the access to technological means for classes at home. **Conclusion:** This study highlights the relationship between social support and the impact of home classes, contributing to the existing literature.

Keywords: COVID-19, social support, distance learning, adolescents

Lista de Abreviaturas

CIPD – Centro de Investigação em Psicologia para o Desenvolvimento Positivo

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

ESSS - Escala da Satisfação com o Suporte Social – Breve

FCT - Fundação para a Ciência e Tecnologia

AEC – Aulas em Casa

Introdução

No dia 11 de março de 2020 a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2020) considerou a COVID-19, como sendo uma pandemia internacional, constituindo uma situação de calamidade pública. Desta forma, foi necessário implementar medidas para combater a situação pandémica, como por exemplo, o uso de máscara obrigatório e o distanciamento social (Declaração da emergência decretada pela presidência portuguesa, número 14-A/2020). A implementação destas medidas constitui-se como um desafio, dado que, causam efeitos psicológicos nos indivíduos (Fegert et al., 2020; Marshall & Wolanskyj, 2020). O distanciamento social e a preocupação face à situação pandémica provocam manifestações psicossomáticas nos indivíduos, tais como, irritabilidade, ansiedade, *stress*, entre outros que prejudicam populações mais vulneráveis, nomeadamente, adolescentes (Bezerra et al., 2020).

Adolescência

A adolescência é definida como sendo uma fase vulnerável, dinâmica e complexa na vida do indivíduo, quer a nível psicológico, quer a nível físico e social, uma vez que, abrange diversas mudanças na trajetória desenvolvimental (Davim et al., 2009; Lopez et al., 2019).

Posto isso e, segundo a OMS (2002), a adolescência constitui-se um processo biológico e de vivências orgânicas, no qual ocorre o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento da construção da personalidade, abrangendo a pré-adolescência durante os 10 e os 14 anos de idade e a adolescência com as idades compreendidas entre os 15 e os 19 anos.

O grupo de pares e as mudanças psicológicas são um período particularmente sensível na adolescência (Benson et al., 2015; Foster Page et al., 2013).

Os fatores biopsicossociais interagem profundamente entre si na fase da adolescência. Com o avanço da pandemia as/os jovens podem expressar um maior nível de irritabilidade, raiva, preocupação, *stress*, medo generalizado, em alguns casos, depressão e dor de cabeça. São reações representativas de uma situação de crise e que têm repercussões ao nível do bem-estar psicológico, físico e social (Al-Sabbah, 2021).

Questões como perturbações de sono, ansiedade e ataques de pânico, dificuldade em gerir as novas rotinas e as responsabilidades acrescidas na escola e em casa podem operar como fatores de risco se o suporte social não for sólido (Charoensukmongkol & Phungsoonthorn, 2020). No período da adolescência as meninas têm maior probabilidade de desenvolver psicopatologias (Deardorff et al., 2007; McLaughlin & King, 2014). A depressão e a ansiedade são as mais comuns no género feminino (Chead, 2020).

O estado de saúde da/o adolescente pode ser influenciado de forma direta pelos baixos níveis de bem-estar subjetivo e de suporte (De Paula et al., 2015). O baixo nível de suporte social condiciona todas as dimensões da/o adolescente. O suporte social atua assim como um fator protetor (Camara et al., 2017).

As figuras parentais deixam de ser as principais figuras do desenvolvimento da/o adolescente e passa a ser o grupo de pares. A confiança, o autoconceito (Harter et al., 1996), a necessidade de avaliação/*feedback* (Nesi & Prinstein, 2019; Schriber & Guyer, 2016) por parte dos pares passa a ter um impacto mais significativo na/o adolescente. Além disso, é neste período que se iniciam os relacionamentos românticos, sexuais, a procura de novas sensações, o aumento da autonomia e a descoberta da identidade (Dahl et al., 2018), mas também novas habilidades como a gestão de conflito e afirmação das necessidades (Collins, 2003).

Para Pilkauskaite-Valickiene e Gabrielaviciute (2015), a escola tem um papel central na adolescência. O apoio das/os professoras/res, da escola, das/os colegas e do envolvimento dos pais são aspetos que promovem o bem-estar.

Suporte social

O Suporte social possui uma diversidade de definições. Segundo Kaplan (1977), este depende da presença ou da ausência de apoio dos recursos psicossociais, e para Lin et al., (1979) o suporte social diz respeito aos laços sociais que se criam com outros indivíduos ou comunidades.

Para Thoits (1982), o Suporte Social é definido em função do grau de satisfação das necessidades sociais básicas obtido através da interação com os outros, isto é, do afeto, da pertença, da identidade e da segurança que são satisfeitas através da ajuda emocional e instrumental. A ajuda emocional engloba todos os aspetos indicados anteriormente enquanto a instrumental se relaciona com o aconselhamento, a informação e a assistência material (Thoits 1982).

Lin et al., (2013), define suporte social como um conjunto de recursos humanos que ajudam o sujeito a ultrapassar situações de crise e de *stress*. Esses recursos sociais podem ser de dois tipos: estrutural ou qualitativo (Gottlieb, 1983). O suporte social estrutural está associado aos recursos mais proximais (e.g. família e amigos) ao contrário do qualitativo que tem como finalidade ajudar o indivíduo no seu desempenho (e.g. equipa de trabalho, professoras/res) (Gottlieb, 1983).

O Modelo Ecológico do Desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1992) veio explicar que o desenvolvimento humano resulta de um conjunto de processos através dos quais as propriedades e o ambiente interagem entre si para produzir continuidade e mudanças nas características das pessoas no decurso da sua vida. As características não são só

biopsicológicas, mas também são consequência dos contextos (Martins & Szymanski, 2004).

De acordo com este modelo, o desenvolvimento humano acontece através de quatro grandes vetores, são eles: o processo, ou seja, decorre ao longo do ciclo vital sendo este um produto da interação entre o indivíduo e os contextos de vida; a pessoa, que é encarada como um todo, com um repertório individual de características que a/o distinguem de todos os outros seres humanos; o contexto como sendo um conjunto de sistemas integrados uns nos outros; o tempo pois o desenvolvimento envolve múltiplas dimensões temporais e a força do tempo e as mudanças ocorridas nele num curto espaço demonstram o quanto tudo se transforma, se movimenta e o desenvolvimento das pessoas (Bronfenbrenner, 1992).

Segundo Bronfenbrenner (1992), este modelo é assim composto por cinco ecossistemas (microsistema, mesossistema, exossistema, macrosistema e cronossistema) e em todos eles é colocada a pertinência da influência do contexto com o indivíduo, sendo este o protagonista do seu próprio desenvolvimento.

A importância do contexto ganha ainda mais relevo quando nele existe uma base segura e um suporte social que apoia o indivíduo (Martins & Szymanski, 2004). A par disso, a ausência dessa base segura acaba por ter contornos importantes no processo de desenvolvimento humano.

As necessidades emocionais e a gestão de aspetos da vida quotidiana são fatores relevantes no suporte social que acaba por ser facultado por pessoas que fazem parte dessa rede que envolve o indivíduo (Zimet et al., 1990). Segundo Findlay e Arim (2020) a adolescência é um período marcado pela afiliação entre pares pois fornecem um suporte social, emocional e uma variedade de comportamentos provenientes dessa relação (Ellis & Zarbatany, 2017).

Para Luszczynska e Cieslak (2005), o suporte social pode desempenhar um papel protetor, promotor ou amortecedor. Quanto ao papel protetor, este significa que quanto maior o suporte social percebido pelo sujeito menos as situações são percebidas como stressantes; o papel promotor tem como principal função atuar antes da ocorrência de uma situação stressante aumentando assim a percepção de segurança; o papel amortecedor é interposto entre o *stress* sentido e o desfecho da situação. Estes três níveis determinam até que ponto é que a/o adolescente percebe as situações expostas como stressantes.

Quando melhor o suporte social maior a probabilidade de aquisição de ferramentas para lidar em situações de crise (Bojanowska & Zalewska, 2011).

Os efeitos causados pela pandemia COVID-19 podem intensificar o *stress* vivenciado pelas/os adolescentes (Findlay & Arim, 2020). A obrigatoriedade das medidas de distanciamento físico e o recolher obrigatório (Ellis et al., 2020) impossibilitaram a crescente autonomia e desejo de conexão entre pares (Lerner & Steinberg, 2009).

O acesso aos serviços de saúde mental e o desenvolvimento académico das/os adolescentes acabou por ser afetado com o encerramento das escolas (Golberstein et al., 2020).

Pancani et al., (2021), sugere que é pertinente para as/os adolescentes manter as relações sociais com as/os colegas durante o confinamento. Por outro lado, o elevado tempo despendido à frente de um computador nestes momentos de crise pode ser preocupante no que concerne aos elevados níveis de *stress* e ansiedade sentidos pelas/os jovens (Garfin et al., 2020).

Segundo Utz & Breuer (2017), o suporte social é influenciado positivamente pelo uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC). Contribui assim para o bem-estar do indivíduo e pode ser considerado um fator de proteção (Lopez-Zafra et al., 2019).

O apoio recebido pela família e amigos pode melhorar de forma direta o bem-estar do indivíduo e a saúde em geral, contribuindo assim para a satisfação com a vida do mesmo (Castellá Sarriera et al., 2015).

Rueger et al., (2010), defende que o bem-estar dos adolescentes no contexto escolar aumenta com o apoio dos pais e dos colegas.

O apoio do professor está significativamente correlacionado com o bem-estar da/o aluna/o em paralelo com a família e colegas (Chu et al., 2010). Estes emergem como fortes fontes de apoio social (Rueger et al., 2016).

O ajustamento psicossocial é muitas vezes influenciado pela idade da/o adolescente e pela relação que este estabelece com os pares (Winefield et al., 2015). O bem-estar é influenciado pelo suporte social.

Há resultados que apontam para uma desvantagem do suporte social no que concerne ao funcionamento do ser humano (Cieślak, 2004). Um suporte social excessivo, reduzido e/ou inadequado pode assim influenciar negativamente (Brock & Lawrence, 2009).

Ensino à distância

Segundo Meyer (2002), o ensino à distância teve origem há mais de 100 anos.

O ensino à distância abrange uma educação diversificada e distinta (Wotto, 2020) que inclui todas as formas de aprendizagem que se realizem fora do local de ensino, onde os encontros físicos entre professoras/res e alunos raramente acontecem, substituindo assim o ensino tradicional presencial (Ferreira, 2006). Assim sendo, este ensino direciona-se para aulas em sala de aula onde o ensino decorre sob o mesmo teto (Sadeghi, 2019).

Segundo Sadeghi (2019), o ensino à distância consiste num processo de ensino-aprendizagem onde as/os professoras/res e as/os alunas/os estão fisicamente distantes, ou

seja, qualificam-se sem uma presença obrigatória num espaço físico comum. As TIC são cada vez mais utilizadas para estabelecer o contacto entre as/os docentes e discentes como meio de comunicação e fornecimento de material educacional, mas podem também ser utilizados outros formatos tecnológicos tais como a televisão, DVD's, o material impresso, entre outros (Sadeghi, 2019). Para muitos autores este ensino possui uma série de vantagens tais como a flexibilidade, o paralelismo, ou seja, a possibilidade de trabalhar e desenvolver outras tarefas ao mesmo tempo que se estuda, a conquista de outros públicos e a internacionalização (Zaborova et al., 2017; Traxler, 2018). Em contrapartida, Sadeghi (2019), alerta para a maior probabilidade de distração, a falta de interação social e de criação de empatia, as dificuldades técnicas, a fragilidade existente no contacto com as/os professoras/ e a falta de *feedback*.

Na autoaprendizagem, a autonomia é um fator chave para as/os alunos que integram o ensino à distância pois assumem uma responsabilidade acrescida na aquisição de novos conhecimentos (Sadeghi, 2019).

Não obstante, as distâncias existentes não se prendem só com a geografia, mas também com distâncias socioeconómicas, culturais, cognitivas e fisiológicas (Traxler, 2010).

Contudo as aulas à distância estão a passar por uma mudança profunda e a ter cada vez mais importância (Wotto, 2020).

Este ensino foi desenvolvido com o objetivo de oferecer igualdade de oportunidades aos indivíduos para que estes aprendam onde, quando e como pretenderem sendo mais acessível e cada vez maior o número de pessoas que opta por este ensino (Mehrotra et al., 2001). O acesso às instituições educativas era escasso para quem vivia em áreas rurais fazendo com que os indivíduos dessas regiões acabassem por estar mais expostos a esta metodologia de ensino (Sadeghi, 2019).

Atualmente o ensino à distância enfrenta vários desafios tendo em conta o rápido crescimento das necessidades de aprendizagem, mas também uma adaptação do ensino e adequação às novas tecnologias.

As/Os estudantes foram o grupo que mais sofreu com os efeitos da pandemia, ainda que indiretamente (Tomasik, 2020). A necessidade do encerramento das escolas passou a ser não uma resposta específica para determinadas situações de exceção, mas uma resposta generalizada para todas/os as crianças e jovens (Wotto, 2020).

Mesmo com o avanço da pandemia os governos em colaboração com as/os professoras/res implementaram rapidamente estratégias digitais para colmatar o ensino presencial (Tomasik, 2020). A mudança repentina para uma abordagem de aprendizagem online tornou-se numa medida de agilidade organizacional (Adnan & Anwar, 2020).

O grande objetivo das aulas à distância em plena pandemia foi reduzir ao máximo o impacto da crise na educação. A pandemia COVID-19 obrigou as/os professoras/res a reorganizar a forma tradicional de ensinar passando a ser o ensino à distância uma forma de preencher a lacuna das aulas presenciais e reduzir assim o risco de infeção (Kaur, 2020).

Para isso era importante que as/os professoras/res adquirissem um conjunto de habilidades num curto espaço de tempo, selecionando os métodos mais adequados e os conteúdos a ser abordados num contexto virtual (Rad et al., 2021). A satisfação da/o aluna/o nas aulas é influenciada pela qualidade do ensino (Sadeghi, 2019).

Apesar de existirem procedimentos específicos e técnicas de comunicação para o planeamento de aulas à distância, a urgência instalada pela COVID-19 não permitiu às instituições uma preparação prévia (Rad et al., 2021). Essas técnicas que facilitam a interação e a participação das/os alunas/os são: não permitir que seja uma só pessoa a dominar a conversa convidando outros alunos a intervir, manter os alunos envolvidos no

tema e o uso de técnicas que encorajem a uma participação mais ativa (Brady & Pradhan, 2020).

As/Os alunas/os e as/os professoras/res passaram a comunicar remotamente, ou seja, a partilha de conhecimentos, reflexões e a socialização transitou para um espaço síncrono (Britt, 2006) passando a ser por e-mail o envio de materiais de estudo (Adnan & Anwar, 2020). Muitas das ferramentas que são utilizadas remotamente podem ser partilhadas de forma síncrona ou assíncrona, não só numa sala de aula, mas também à distância (Wotto, 2020).

As interações cara-à-cara deixaram de fazer parte do quotidiano das/os alunas/os e das/os professoras/res (Rad et al., 2021).

As aulas online revelaram-se uteis para uma menor propagação do vírus, mas um paradoxo no que concerne à igualdade de oportunidades. Não se tornou tão eficaz como as aulas presenciais pois nem todas/os as/os alunas/os apresentam a mesma facilidade no acesso às TIC, tanto por questões monetárias como técnicas, o que condicionou muito a aprendizagem de certas/os alunas/os (Adnan & Anwar, 2020).

Tomasik (2020), afirma que embora algumas/alguns alunas/os tenham os equipamentos necessários para este novo método de ensino, muitos carecem do material básico por falta de recursos para os obter e por consequência do teletrabalho dos progenitores que muitas vezes acabam por utilizar o único equipamento disponível em casa. Essa falta de recursos constitui-se como um risco direto para a aumento da delinquência na adolescência (Ferraro et al., 2020).

Van Cappelle et al., (2021), defende que de acordo com o seu estudo foram encontradas relações positivas entre a perceção das/os adolescentes sobre a aprendizagem e o uso dos meios tecnológicos ao mesmo tempo que ainda existe uma clara divisão no que concerne às oportunidades.

No contexto atual de pandemia é importante que as/os adolescentes se mantenham conectados e a partir das novas tecnologias é possível uma interação com várias pessoas ao mesmo tempo, mas também obter informação sobre o estado da pandemia (Hamilton et al., 2020). Esta socialização favorece o suporte social e a saúde da/o adolescente. (Clark et al., 2018).

O género feminino é mais consciente e autónomo na utilização das tecnologias ao contrário do género masculino (Ferraro et al., 2020). Estudos revelam que apesar de já ter diminuído, as meninas passam mais tempo ao computador do que os meninos (Swanson & Miller, 1998).

Lenhart et al., (2010), afirma que as meninas utilizam os meios tecnológicos para enviar e receber e-mails ao contrário dos meninos que dispõem do tempo na internet para jogos e navegar na internet.

Taekke e Paulsen (2019), após a realização de um estudo concluíram que as/os alunos utilizam outros dispositivos ao mesmo tempo que se encontram em contexto sala de aula.

O género tem um papel importante na perceção que as/os alunas/os têm dos ambientes de aprendizagem onde estão inseridos (Huang & Yoo, 2013; Yau & Cheng, 2012) e na utilização dos meios tecnológicos (Wehrwein et al., 2007).

Em contrapartida há estudos que comprovam que apesar de a acessibilidade apresentar maiores níveis no género feminino no que diz respeito à perceção do adolescente sobre a aprendizagem estes níveis são mais elevados no género masculino. A justificação apresentada pelo autor é o facto de os meninos serem mais agitados que as meninas e isso faz com que as/os professoras/res interajam mais com eles (Kelly, 1988).

Por consequência desse excesso de atenção para com o género masculino as meninas acabam por atuar de forma mais passiva em sala de aula (Lenhart et al., 2010).

A par disto, Lee (2020), justifica que a falta do ensino presencial torna o processo de aprendizagem mais lento o que será particularmente mais visível em crianças desfavorecidas, com um nível socioeconómico mais baixo e com dificuldades na aprendizagem.

Esta transformação repentina trouxe inúmeros desafios acompanhados de mudanças abruptas, de restrições impostas pelo governo (Marshall & Wolanskyj-Spinner, 2020) mas também novas formas para atingir os resultados esperados (Wotto, 2020).

Desafios e implicações associados à pandemia nos adolescentes

Para muitos o contexto pandémico implicou de forma direta a perda de elementos da família (Weingarten & Worthen, 2018), mas também outros problemas tais como o aumento do desemprego que leva a uma maior vulnerabilidade financeira (Lebow, 2020), o divórcio, o aumento da violência doméstica e da violência contra crianças e adolescentes (Marques et al., 2020). As tensões nas relações interpessoais aumentaram por consequência do tempo de convivência da família nuclear podendo ser um fator de risco e um gatilho para o aumento dos episódios de violência (Marques et al., 2020).

De acordo com Fishbane (2019), os contactos estabelecidos com o exterior passaram a ser por videochamada ou telefone/ telemóvel, sendo a família nuclear o único suporte social presente. Ao reduzir os contactos sociais com amigos e familiares fica também mais fragilizada a rede de apoio social para estas vítimas (Marques et al., 2020).

As medidas de distanciamento social implementadas originaram quebras nas rotinas diárias dos indivíduos levando muitas vezes ao isolamento social (Lee, 2020).

Tomasik (2020), refere que de todas as consequências que resultaram do contexto pandémico, os laços sociais e familiares existentes também foram rompidos, tais como, avós e outras redes de apoio que acabam muitas vezes por auxiliar os pais nesta tarefa de educar e de aprendizagem escolar. Neste sentido, alguns dos pais destas/es alunas/os não

só passaram a trabalhar a partir de casa, mas a educar, a cuidar das/os filhas/os e a auxiliá-las/los em tempo de aula (Tomasik, 2020). Ellis et al., (2020), defende que deve haver um equilíbrio entre o tempo em família, o trabalho e a educação apesar de ainda ser um processo desafiante.

Nas famílias mais vulneráveis o desafio foi acrescido devido ao seu funcionamento destruturado (Tomasik, 2020).

Para as/os jovens que apresentam necessidades de saúde mental o encerramento das escolas constitui-se um evento prejudicial, na medida em que, passou haver uma falta dos recursos existentes na comunidade escolar e nas rotinas diárias que acabam por ser importantes para este público-alvo (Lee, 2020).

A pandemia trouxe também repercussões no que concerne ao acesso aos serviços públicos e instituições de apoio social (Marques et al., 2020).

Torna-se assim importante acompanhar estas/es adolescentes mesmo durante a pandemia pois muitos deles acabam por enfrentar situações de luto e o desemprego dos pais acabando por condicionar o seu rendimento e desempenho escolar (Lee, 2020).

Objetivos e hipóteses de estudo

O presente estudo tem como principal objetivo compreender a relação entre o suporte social e as perceções sobre as aulas em casa nos adolescentes, durante a pandemia. Pretende-se averiguar em específico, as perceções dos adolescentes após o primeiro desconfinamento. Posto isto, hipotetiza-se que haja uma relação entre as perceções sobre as aulas em casa e o suporte social em adolescentes, durante a pandemia.

Hipotetiza-se que adolescentes do género masculino reportem uma perceção mais positiva sobre o processo de aprendizagem comparativamente aos adolescentes do género feminino. Em contrapartida, hipotetiza-se que adolescentes do género feminino reportem

valores mais elevados no acesso aos meios tecnológicos, comparativamente ao género masculino.

Método

Participantes

Participam no estudo 387 adolescentes (222 do género feminino e 165 do género masculino), com idades compreendidas entre os 15 e os 16 anos, de nacionalidade portuguesa e que frequentassem o 8º ano de escolaridade. Como critério de exclusão, não participam nesta investigação adolescentes que fossem de outra nacionalidade, que não tivessem entre 15 e 16 anos, que frequentassem outro ano de escolaridade e que apresentassem algum comprometimento cognitivo.

As idades dos pais estão compreendidas entre os 31 e os 55 anos, ($M = 43.85$, $DP = 5.06$). As idades das mães estão compreendidas entre os 32 e 70 anos, ($M = 46.23$, $DP = 5.76$). Relativamente aos participantes 57.4% são do género feminino e 42.6% do género masculino. Maioritariamente 89.9% não reprovaram de ano letivo, vivem com a família nuclear 85.5% e tem mais que um irmão 61.5%.

Quanto ao rendimento mensal líquido do agregado familiar 41.9% dos pais/mães ganham entre 900 – 1200 €. No que concerne à situação profissional 89.4% dos pais e 81.4% das mães encontram-se a trabalhar.

No que diz respeito à escolaridade dos pais, 19.6% estudaram até ao sexto ano, 26.9% concluíram o nono ano, 25.8% estudaram até ao 12º ano, 14% dos pais concluíram uma licenciatura. Relativamente às mães, 19.9% estudaram até ao sexto ano, 20.2% concluíram o nono ano, 29.2% estudaram até ao 12º ano, 21.4% das mães concluíram a licenciatura (Tabela 1).

Tabela 1*Caracterização de variáveis sócio demográficas de pais/mães e filhos*

		<i>N</i>	%		
Género	Masculino	165	42.6		
	Feminino	222	57.4		
Reprovação	Sim	39	10.1		
	Não	348	89.9		
Agregado familiar	Família Nuclear	331	85.5		
	Família Alargada	56	14.5		
Número de irmãos	Nenhum	149	38.5		
	Mais que um	238	61.5		
Rendimento mensal líquido do agregado familiar	< 500	7	1.8		
	500 – 800	70	18.1		
	900 – 1200	162	41.9		
	1300 – 1900	80	20.7		
	2000 – 2900	55	14.2		
	3000 – 3900	5	1.3		
	4000 – 4900	3	0.8		
	> 5000	5	1.3		
Escolaridade	Pai		Mãe		
		<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
	1º ao 4º ano	37	9.6	16	4.1
	5º ao 6º ano	76	19.6	77	19.9
	7º ao 9º ano	104	26.9	78	20.2
	10º ao 12º ano	100	25.8	113	29.2
	Licenciatura	54	14.0	83	21.4
	Mestrado	8	2.1	14	3.6
	Doutoramento	8	2.1	6	1.6
	Situação Profissional	Pai		Mãe	
		<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
Estudante		4	1.0	5	1.3
Empregado		346	89.4	315	81.4
Desempregado		34	8.8	65	16.8

Reformado	3	0.8	2	0.5
-----------	---	-----	---	-----

Instrumentos

Questionário sociodemográfico

Este questionário teve como objetivo recolher informação de caracterização demográfica relativamente as/aos adolescentes. Os elementos recolhidos foram a idade, género, nacionalidade, ano de escolaridade e tipo de escola (e.g., pública, privada, profissional). As questões do agregado familiar (e.g., rendimentos, situação profissional, escolaridade, idade e número de irmãos) também são levantadas neste questionário.

Escala da Satisfação com o Suporte Social – Breve (ESSS)

Ribeiro (1999), criou a Escala da Satisfação com Suporte Social (ESSS) que mede a satisfação com o suporte social tendo em conta os processos cognitivos e emocionais associados ao bem-estar e qualidade de vida do indivíduo. É assim constituída por 15 frases de autopreenchimento. Numa escala de *likert*, o sujeito deve assinalar, numa das cinco posições em qual se enquadra mais “concordo totalmente”, “concordo na maior parte”, “não concordo nem discordo”, “discordo na maior parte”, e “discordo totalmente” (Ribeiro, 1999).

Este instrumento apresenta uma boa consistência interna, indicando valores de alfa de *Cronbach* de 0.84.

Alguns dos itens da escala de satisfação com o suporte social são: “Os amigos não me procuram tantas vezes quantas eu gostava”; “Quando preciso de desabafar com alguém encontro facilmente amigos com quem o fazer”; “Sinto falta de atividades sociais que me satisfaçam”.

Inventário das percepções sobre as Aulas em Casa

O Inventário das percepções sobre as Aulas em Casa trata-se de um instrumento desenvolvido pelo Centro de Investigação em Psicologia para o Desenvolvimento

Positivo (CIPD) (Moreira et al., 2020), ainda em validação. O instrumento é constituído por 41 itens avaliados numa escala tipo *likert* que varia entre 1 que corresponde ao “discordo totalmente” e o 5 ao “concordo totalmente”.

Este inventário avalia assim as perceções sobre as aulas em casa tendo em conta as seguintes dimensões: as perceções sobre a aprendizagem, as perceções sobre o acesso aos meios tecnológicos para as aulas em casa, as perceções sobre a realização de atividades distrativas durante as aulas em casa, e as perceções sobre o suporte recebido por parte dos pais, professores e pares.

Alguns dos itens existentes no inventário são: “Gosto mais de ter aulas em casa do que ter aulas na escola”; “é mais fácil perceber a matéria nas aulas em casa do que nas aulas na escola”; “A minha casa é pequena para ter aulas em casa”; “Tenho o apoio necessário dos meus pais/família para me ajudar a estudar as matérias que são dadas nas aulas em casa”.

A pontuação reflete as perceções dos/as adolescentes sobre as aulas em casa. pontuações elevadas revelam uma maior satisfação com o processo de aprendizagem, com a acessibilidade aos meios tecnológicos e com o suporte recebido pelos pais, professores/as e pares. Por sua vez, pontuações elevadas na subescala de atividades distrativas revelam um menor nível de suporte social.

Em relação às características psicométricas, esta escala apresenta uma consistência interna mais modesta, indicando valores de alfa de *Cronbach* de 0.67.

No entanto, atendendo ao facto de ser uma escala ainda em processo de desenvolvimento e validação, podemos considerar promissor este valor.

Procedimentos

A Direção Geral de Educação de Portugal foi contactada para garantir as considerações éticas necessárias para recolher dados em escolas de todo o território nacional.

A recolha dos dados aconteceu entre abril e maio de 2020 tendo sido desenvolvido um formulário online através da plataforma *GoogleForm* enviado a 56 escolas que aceitaram participar.

Foi garantido aos alunos e as respetivas instituições a confidencialidade e o anonimato da identidade dos participantes na realização do estudo.

A recolha destes dados foi financiada por fundos nacionais, pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), no âmbito do projeto “Envolvimento dos estudantes com a sustentabilidade global” [Referência PTD/31615/2017].

Análise de dados

Os dados obtidos na Escala da Satisfação com o Suporte Social e no Inventário das perceções sobre as Aulas em Casa, foram submetidos ao tratamento estatístico com recurso ao *software* IBM SPSS versão 27 (*Statistical Package for the Social Sciences*).

O tratamento dos dados foi realizado em dois momentos: estatística descritiva, onde foram calculadas frequências, médias e desvios-padrão das variáveis com o objetivo de descrever os dados posteriormente foi feita a testagem das hipóteses através de estatística inferencial, com o objetivo de perceber se existe ou não uma relação entre a satisfação com o Suporte Social e o impacto do ensino à distância, nomeadamente as perceções sobre a aprendizagem, as perceções sobre o acesso aos meios tecnológicos para as aulas em casa, as perceções sobre a realização de atividades distrativas durante as aulas em casa e perceções sobre o suporte recebido por parte dos pais, professores e pares. Deste modo, foi calculado o coeficiente de correlação de *Pearson*. Foi realizado o teste *t*

student para duas amostras independentes para verificar se existe diferenças entre o gênero.

Foi verificada a fiabilidade de todos os instrumentos utilizados, através do estudo da consistência interna, através do cálculo do alfa de *Cronbach*, sendo considerado consistência interna adequada valores > 0.60 .

Resultados

No que concerne às correlações das subescalas do Inventário das percepções sobre as aulas em casa e a escala ESSS, foi encontrada uma correlação positiva, significativa e moderada entre o suporte social e a percepções sobre a qualidade do acesso aos meios tecnológicos para as aulas em casa no ensino à distância, $r = .390, p < .001$ bem como uma correlação significativa fraca entre a qualidade das percepções sobre o suporte recebido por parte dos pais, professoras/res e pares apresentava, $r = .180, p < .001$. Por outro lado, foram encontradas correlações negativas e significativas entre o suporte social e as percepções sobre as aulas em casa nomeadamente, ao nível das percepções sobre a realização de atividades distrativas durante as aulas em casa, com uma correlação significativa fraca, $r = -.181, p < .001$.

Por fim, não se observaram correlações significativas entre o suporte social e as percepções sobre a aprendizagem (Tabela 2).

Tabela 2*Correlações entre as subescalas da AEC e a escala ESSS*

	Subescalas da AEC e Escala ESSS				
	1.	2.	3.	4.	5.
Percepção da aprendizagem	1				
Acessibilidade aos meios tecnológicos	-,033	1			
Atividades distrativas	-,080	-,266**	1		
Suporte recebido pelos pais, professores e pares	,166**	,331**	-,065	1	
Suporte social - Escala	-,063	,390**	-,181**	,180**	1

** $p < .001$

Através do teste t para amostras independentes observaram-se diferenças significativas entre o género nas percepções sobre a aprendizagem, $t(385) = 3.697$, $p < .001$ e nas percepções sobre o acesso aos meios tecnológicos para as aulas em casa, $t(385) = -2.818$, $p = 0.005$ (Tabela 3).

Tabela 3*Caracterização do suporte social e o impacto do ensino à distância de acordo com o género*

	Género	N	M	DP	P
Percepção da aprendizagem	Masculino	165	2.52	.86	$p < 0.01^*$
	Feminino	222	2.21	.77	
Acessibilidade aos meios tecnológicos	Masculino	165	4.16	.55	$p = 0.005^*$
	Feminino	222	4.30	.46	
Atividades distrativas	Masculino	165	2.23	.81	$p = 0.89$
	Feminino	222	2.22	.69	
Suporte recebido pelos pais, professores e pares	Masculino	165	3.57	.70	$p = 0.38$
	Feminino	222	3.63	.55	
Suporte social – Escala	Masculino	165	3.77	.56	$p = 0.13$
	Feminino	222	3.69	.52	

Discussão

Esta investigação tinha como principal objetivo perceber qual a relação entre o suporte social e percepção sobre as aulas em casa em adolescentes, durante a pandemia. A par foi possível verificar se existiam diferenças entre o género no suporte social e a percepção sobre as aulas em casa.

O período da adolescência é particularmente sensível no que concerne às mudanças psicológicas e à influencia dos pares (Foster Page et al., 2013; Benson et al., 2015). Os baixos níveis de bem-estar subjetivo e de suporte social estão associados de forma direta com o estado de saúde dos adolescentes (de Paula et al., 2015).

Camara et al., (2017), defendem que o baixo nível de suporte social influencia as diferentes dimensões do indivíduo. Opera como um fator protetor, sendo esse um forte potencial de apoio na adolescência.

Nesta fase a sensibilidade da avaliação/feedback por parte dos pares (Nesi & Prinstein, 2019; Schriber & Guyer, 2016), a confiança, a construção do seu autoconceito passa pelo grupo de pares (Harter et al., 1996). O desenvolvimento de habilidades sociais (e.g. gestão de conflitos e afirmação das necessidades) (Collins, 2003), o início dos relacionamentos românticos e sexuais, uma maior procura de novas sessões, a exploração da sua identidade, o aumento da autonomia relativamente aos pais e uma maior confiança nos pares faz parte do período da adolescência (Dahl et al., 2018).

Com o confinamento as/os adolescentes viram-se obrigados a estar isolados não só de familiares, mas também das/os seus amigas/os quando esta fase de desenvolvimento está psicologicamente e biologicamente relacionada com a socialização dos pares (Laursen & Hartl, 2013).

De acordo com os resultados do presente estudo foram encontradas correlações positivas entre o suporte social e as percepções sobre os meios tecnológicos para as aulas

no ensino à distância pois apesar de estudos aferirem que existe uma divisão nas oportunidades de utilização de meios tecnológicos nos adolescentes também afirmam que já se encontraram relações positivas entre a percepção das/os adolescentes sobre a aprendizagem e o uso de materiais impressos e tecnológicos (Van Cappelle et al., 2021).

A utilização de dispositivos para a socialização permite a interação com mais do que uma pessoa ao mesmo tempo, ter acesso a informações relativamente à pandemia (Hamilton et al., 2020) e pode dispor de efeitos positivos na saúde mental e no suporte social do adolescente (Clark et al., 2018).

O estabelecimento dos contactos com os pares e família passou a ser por videochamada. A família nuclear passou a ser o único suporte social (Fishbane, 2019). A/O professora/or também tem um papel significativo e que se encontra positivamente correlacionado com o bem-estar e o suporte social da/o adolescente em simultâneo com as/os colegas e familiares (Chu et al., 2010; Rueger et al., 2016).

O suporte social e as percepções percebidas pelas/os alunos relativamente ao suporte recebido pelos pais, professoras/res e pares são variáveis que se correlacionam e que podem ser explicadas pelo facto de o suporte social ser avaliado não só a partir do suporte social dos membros da família, mas também das/os amigas/os e professoras/res (Camara et al., 2017).

A satisfação da/o aluno nas aulas depende da forma como os conteúdos são lecionados (Sadeghi, 2019) e o bem-estar aumenta com o apoio dos pais e colegas (Rueger et al., 2010).

O suporte social evidenciou uma correlação negativa com a realização de atividades distrativas, durante as aulas *online*. Isto significa que as/os participantes com valores mais elevados de suporte social evidenciam menor utilização de atividades distrativas durante as aulas. As/Os adolescentes com maior suporte social terão um

funcionamento mais ajustado perante o contexto escolar incluindo uma maior motivação face às aulas que poderá explicar o menor recurso a elementos distratores. As aulas *online* pressupõem um contexto relacional e dinâmico de interação quer com as/os professoras/res quer com as/os colegas. As/Os jovens que mais valorizam o suporte social e o avaliam mais positivamente poderão também ser aqueles que evitarão fatores distratores em contexto de aula, de modo a não defraudar as expectativas inerentes.

Efetivamente o processo de ensino-aprendizagem é eminentemente um processo relacional pelo que as competências e dimensões relacionais desempenham um papel fundamental no desempenho académico e no envolvimento das/os jovens com a escola.

Taekke e Paulsen (2019), após a realização de um estudo concluíram que as/os alunas/os utilizam outros dispositivos ao mesmo tempo que se encontram em contexto sala de aula.

O género tem um papel importante na perceção que os alunos têm dos ambientes de aprendizagem onde estão inseridos (Huang & Yoo, 2013; Yau & Cheng, 2012) e na utilização dos meios tecnológicos (Wehrwein et al., 2007).

Uma das principais razões pelas quais os meninos apresentam níveis mais elevados sobre de perceção sobre aprendizagem, pode ser justificado com o facto de as/os professoras/res interagirem mais com o género masculino pois geralmente são os mais perturbadores na sala de aula, conseguindo assim o professor fazer uma melhor gestão e prevenir a ausência do aluno em sala de aula (Kelly, 1988). A par disso, os meninos exibem níveis de ansiedade menores (Frenzel et al., 2007). Isto faz com que as meninas não se envolvam tanto na aula (Gherasim et al., 2013) e que sintam um pouco mais de vergonha na interação (Frenzel et al., 2007), atuando de forma mais passiva (Lenhart et al., 2010).

O presente estudo revelou que existem diferenças significativas relativamente ao género, sendo o masculino a revelar uma perceção mais positiva sobre a aprendizagem.

No seguimento de toda a literatura já relatada anteriormente uma justificação para os valores apresentados pode ser também o facto de o género feminino ter maior probabilidade de desenvolver psicopatologias no período da adolescência (Deardorff et al., 2007; McLaughlin & King, 2014). Sintomatologia depressiva e ansiedade são patologias mais propícias nas meninas e com o contexto pandémico e o isolamento podem despoletar com maior facilidade e afetar o desenvolvimento académico (Chead, 2020).

Contrariamente aos resultados anteriores, as perceções dos adolescentes sobre a acessibilidade aos meios tecnológicos durante o ensino à distância apontaram valores mais elevados no género feminino. A utilização das novas tecnológicas é mais consciente e mais autónoma nas meninas (Ferraro et al., 2020) e mais duradoura ao longo do dia (Swanson & Miller, 1998). Estes meios são utilizados pelas meninas para troca de e-mails, formações ao contrário dos meninos que se utilizam a internet para videojogos (Lenhart et al., 2010).

Através dos resultados obtidos foi possível verificar que o suporte social conduz a uma maior qualidade no ensino à distância.

Limitações ao estudo

Uma das principais limitações deste estudo passa pelo preenchimento dos questionários via *online*. A presença de uma/um professora/ professor faria com que a concentração e o sentido de responsabilidade no preenchimento do mesmo fosse mais eficiente. Se surgisse alguma dúvida as/os adolescentes não tinham um suporte que as/os apoiasse nesse momento. Isso pode ter condicionado os resultados reportados pelos adolescentes.

A par disso, este estudo também apresentou pontos fortes, tal como, a participação de adolescentes de escolas públicas, privadas e profissionais.

Conclusão

As medidas implementadas para conter a pandemia COVID-19 tornaram o uso das novas tecnologias ainda mais importante principalmente no que respeita ao ensino. (Pahayahay & Khalili-Mahani, 2020). Os alunos têm consciência da importância do ensino à distância para a contenção da pandemia. A aprendizagem passou a ser feita a partir de um *mix* de tecnologias que permitiu uma continuidade das atividades educacionais (Commodari & La Rosa, 2021). Esta situação provocou um impacto no mundo, mas principalmente dos alunos (Pisano et al., 2020).

Existem inúmeras dimensões que influenciam este ensino à distância tais como: a disponibilidade às plataformas digitais de aprendizagem, a falta de espaços adequados em casa para estudar, a dificuldade de obter dispositivos e internet em casa e a capacidade de os professores estimularem os adolescentes no período de aula (De Miranda et al., 2020).

O suporte social está significativamente relacionado com o suporte dado pelos professores e, conseqüentemente, associado ao bem-estar psicológico dos adolescentes (Chu et al., 2010).

Os resultados deste estudo demonstraram que existe de facto uma relação entre o suporte social e o ensino à distância nos adolescentes, durante a pandemia.

Foram encontradas correlações positivas entre o suporte social e a qualidade das percepções sobre o acesso aos meios tecnológicos para as aulas em casa no ensino à distância e o suporte social e a qualidade das percepções sobre o suporte recebido por parte dos pais, professores e pares impacto no ensino à distância. Também foram encontradas correlações significativas negativas no que concerne ao suporte social e o ensino à

distância nas percepções sobre a realização de atividades distrativas durante as aulas em casa.

Os resultados do presente estudo apontam diferenças entre o género masculino nas percepções sobre a aprendizagem e no género feminino nas percepções sobre o acesso aos meios tecnológicos para as aulas em casa.

Este estudo revelou-se assim pertinente para a investigação e para uma intervenção prática, uma vez que poderá dar origem a novas investigações relativas à pandemia.

Referências bibliográficas

- Adnan, M., & Anwar, K. (2020). Online Learning amid the COVID-19 Pandemic: Students' Perspectives. *Online Submission*, 2(1), 45-51. <http://www.doi.org/10.33902/JPSP.2020261309>
- Al-Sabbah, S., Darwish, A., Fares, N., Barnes, J., & Almomani, J. A. (2021). Biopsychosocial factors linked with overall well-being of students and educators during the COVID-19 pandemic. *Cogent Psychology*, 8(1), 1875550. <https://doi.org/10.1080/23311908.2021.1875550>
- Benson, P. E., Da'as, T., Johal, A., Mandall, N. A., Williams, A. C., Baker, S. R., & Marshman, Z. (2015). Relationships between dental appearance, self-esteem, socio-economic status, and oral health-related quality of life in UK schoolchildren: A 3-year cohort study. *European journal of orthodontics*, 37(5), 481-490. <https://doi.org/10.1093/ejo/cju076>
- Bezerra, A. C. V., Silva, C. E. M. D., Soares, F. R. G., & Silva, J. A. M. D. (2020). Factors associated with people's behavior in social isolation during the COVID-19 pandemic. *Science & Public Health* 25, 2411-2421. <https://doi.org/10.1590/1413-81232020256.1.10792020>
- Bojanowska, A., & Zalewska, A. M. (2011). Subjective well-being among teenagers of different ages: The role of emotional reactivity and social support from various sources. *Studia Psychologiczne (Psychological Studies)*, 49(5), 5-21. doi: [10.2478/v10167-010-0037-5](https://doi.org/10.2478/v10167-010-0037-5)
- Brady, A. K., & Pradhan, D. (2020). Learning without borders: asynchronous and distance learning in the age of COVID-19 and beyond. *ATS scholar*, 1(3), 233-242. <https://doi.org/10.34197/ats-scholar.2020-0046PS>

- Britt, R. (2006). Online education: a survey of faculty and students. *Radiologic technology*, 77(3), 183-190.
- Brock, R. L., & Lawrence, E. (2009). Too much of a good thing: underprovision versus overprovision of partner support. *Journal of Family Psychology*, 23(2), 181. <https://doi.org/10.1037/a0015402>
- Bronfenbrenner, U. (1992). *Ecological systems theory*. Jessica Kingsley Publishers.
- Camara, M., Bacigalupe, G., & Padilla, P. (2017). The role of social support in adolescents: are you helping me or stressing me out?. *International Journal of Adolescence and Youth*, 22(2), 123-136. <https://doi.org/10.1080/02673843.2013.875480>
- Castellá Sarriera, J., Bedin, L., Tiago Calza, D. A., & Casas, F. (2015). Relationship between social support, life satisfaction and subjective well-being in Brazilian adolescents. *Universitas Psychologica*, 14(2), 459-474. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-2.rbss>
- Cieślak, R. (2004). Wsparcie społeczne—problemy techniki i pomiaru.[in:] H. *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*. Warszawa: PWN.
- Charoensukmongkol, P., & Phungsoonthorn, T. (2020). The effectiveness of supervisor support in lessening perceived uncertainties and emotional exhaustion of university employees during the COVID-19 crisis: the constraining role of organizational intransigence. *The Journal of general psychology*. <https://doi.org/10.1080/00221309.2020.1795613>
- Cheah, W. L., & Mansin, K. A. (2020). Health-Related Quality of Life in Adolescents Attending Secondary School and Its Associated Factors: A Cross-Sectional Study in Kuching and Samarahan Districts in Sarawak, Malaysia. *Journal of Indian*

- Association for Child and Adolescent Mental Health-ISSN 0973-1342*, 16(3), 32-56. <https://doi.org/10.3390/sports9050069>
- Chu, P. S., Saucier, D. A., & Hafner, E. (2010). Meta-analysis of the relationships between social support and well-being in children and adolescents. *Journal of social and clinical psychology*, 29(6), 624-645. <https://doi.org/10.1521/jscp.2010.29.6.624>
- Clark, J. L., Algoe, S. B., & Green, M. C. (2018). Social network sites and well-being: the role of social connection. *Current Directions in Psychological Science*, 27(1), 32-37. <https://doi.org/10.1177/0963721417730833>
- Collins, W. A. (2003). More than myth: The developmental significance of romantic relationships during adolescence. *Journal of research on adolescence*, 13(1), 1-24. <https://doi.org/10.1111/1532-7795.1301001>
- Commodari, E., & La Rosa, V. L. (2021). Adolescents and Distance Learning during the First Wave of the COVID-19 Pandemic in Italy: What Impact on Students' Well-Being and Learning Processes and What Future Prospects?. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11(3), 726-735. <https://doi.org/10.3390/ejihpe11030052>
- Dahl, R. E., Allen, N. B., Wilbrecht, L., & Suleiman, A. B. (2018). Importance of investing in adolescence from a developmental science perspective. *Nature*, 554(7693), 441-450. <https://doi.org/10.1038/nature25770>
- Davim, R., Germano, R., Menezes, R., & Carlos, D. (2009). Adolcents/Adolescence: Theoric Review About a Critical Stage of Life. *Rev.Rene Fortaleza*, 10(2), 131-140
- De Miranda, D. M., da Silva Athanasio, B., de Sena Oliveira, A. C., & Silva, A. C. S. (2020). How is COVID-19 pandemic impacting mental health of children and

- adolescents?. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 101845.
<https://doi.org/10.1016/j.ijdrr.2020.101845>
- De Paula, J. S., Sarracini, K. L., Meneghim, M. C., Pereira, A. C., Ortega, E. M., Martins, N. S., & Mialhe, F. L. (2015). Longitudinal evaluation of the impact of dental caries treatment on oral health-related quality of life among schoolchildren. *European journal of oral sciences*, 123(3), 173-178.
<https://doi.org/10.1111/eos.12188>
- Deardorff, J., Hayward, C., Wilson, K. A., Bryson, S., Hammer, L. D., & Agras, S. (2007). Puberty and gender interact to predict social anxiety symptoms in early adolescence. *Journal of Adolescent Health*, 41(1), 102-104.
<https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.02.013>
- Decreto-Lei nº. 14-A (2020). Diário da República 1ª série, 55, 13(2) -14(4).
- Ellis, W. E., Dumas, T. M., & Forbes, L. M. (2020). Physically isolated but socially connected: Psychological adjustment and stress among adolescents during the initial COVID-19 crisis. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 52(3), 177.
<https://doi.org/10.1037/cbs0000215>
- Ellis, W. E., & Zarbatany, L. (2017). Understanding processes of peer clique influence in late childhood and early adolescence. *Child Devel.*
<https://doi.org/10.1111/cdep.12248>
- Fegert, J., Vitiello, B., Plener, P., & Clemens, V. (2020). Challenges and burden of the Coronavírus 2019 (COVID-19) pandemic for child adolescent mental health: a narrative review to highlight clinical and research needs in the acute phase and the long return to normality. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 14(20), 1-11. <https://doi.org/10.1186/s13034-020-00329-3>

- Ferraro, F. V., Ambra, F. I., Aruta, L., & Iavarone, M. L. (2020). Distance learning in the covid-19 era: Perceptions in Southern Italy. *Education Sciences*, 10(12), 355. <https://doi.org/10.3390/educsci10120355>
- Ferreira, E. F. (2006). *Analyse d'un cours de formation continue à distance pour les enseignants des premières années du primaire dans un contexte universitaire*. ProQuest. <http://tradedcommissioner.gc.ca/education/publications/000002.aspx?lang=eng>
- Findlay, L., & Arim, R. (2020). Canadians report lower self-perceived mental health during COVID-19 pandemic. *Statcan COVID-19: Data to insights for a better Canada*. Retrieved from <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/45-28-0001/2020001/article/00003-eng.htm>
- Fishbane, M. D. (2019). Healing Intergenerational Wounds: An Integrative Relational–Neurobiological Approach. *Family process*, 58(4), 796-818. <https://doi.org/10.1111/famp.12488>
- Foster Page, L. A., Thomson, W. M., Ukra, A., & Baker, S. R. (2013). Clinical status in adolescents: is its impact on oral health-related quality of life influenced by psychological characteristics?. *European Journal of Oral Sciences*, 121(3pt1), 182-187. <https://doi.org/10.1111/eos.12034>
- Frenzel, A. C., Pekrun, R., & Goetz, T. (2007). Girls and mathematics—A “hopeless” issue? A control-value approach to gender differences in emotions towards mathematics. *European Journal of Psychology of Education*, 22(4), 497-514. <https://doi.org/10.1007/BF03173468>
- Garfin, D. R., Silver, R. C., & Holman, E. A. (2020). The novel coronavirus (COVID-2019) outbreak: Amplification of public health consequences by media exposure. *Health psychology*, 39(5), 355. <http://dx.doi.org/10.1037/hea0000875>

- Gherasim, L. R., Butnaru, S., & Mairean, C. (2013). Classroom environment, achievement goals and maths performance: Gender differences. *Educational Studies*, 39(1), 1-12. <https://doi.org/10.1080/03055698.2012.663480>
- Golberstein, E., Wen, H., & Miller, B. F. (2020). Coronavirus disease 2019 (COVID-19) and mental health for children and adolescents. *JAMA pediatrics*, 174(9), 819-820. doi:[10.1001/jamapediatrics.2020.1456](https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2020.1456)
- Gottlieb, B. H. (1983). *Social support strategies: Guidelines for mental health practice*. SAGE Publications, Incorporated. <https://doi.org/10.1177/109019818501200109>
- Hamilton, J. L., Nesi, J., & Choukas-Bradley, S. (2020). Teens and social media during the COVID-19 pandemic: Staying socially connected while physically distant. doi: [10.31234/osf.io/5stx4](https://doi.org/10.31234/osf.io/5stx4)
- Harter, S., Stocker, C., & Robinson, N. S. (1996). The perceived directionality of the link between approval and self-worth: The liabilities of a looking gladd self-orientation among young adolescents. *Journal of Research on Adolescence*.
- Huang, W. H. D., Hood, D. W., & Yoo, S. J. (2013). Gender divide and acceptance of collaborative Web 2.0 applications for learning in higher education. *The Internet and Higher Education*, 16, 57-65. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2012.02.001>
- Kaplan, A. (1977). Social Support: Construct and its' measurement. B.A. Thesis, Department of Psychology, Brown IJniversity.
- Kaur, G. (2020). Digital Life: Boon or bane in teaching sector on COVID-19. *CLIO an Annual Interdisciplinary Journal of History*, 6(6), 416-427.
- Kelly, A. (1988). Gender differences in teacher–pupil interactions: a meta-analytic review. *Research in education*, 39(1), 1-23. <https://doi.org/10.1177/003452378803900101>

- Kuhfeld, M., Soland, J., Tarasawa, B., Johnson, A., Ruzek, E., & Liu, J. (2020). Projecting the potential impact of COVID-19 school closures on academic achievement. *Educational Researcher*, 49(8), 549-565. <https://doi.org/10.3102/0013189X20965918>
- Laursen, B., & Hartl, A. C. (2013). Understanding loneliness during adolescence: Developmental changes that increase the risk of perceived social isolation. *Journal of Adolescence*, 36(6), 1261-1268. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.06.003>
- Lebow, J. L. (2020). Family in the age of COVID-19. *Family process*. doi: [10.1111/famp.12543](https://doi.org/10.1111/famp.12543)
- Lee, J. (2020). Mental health effects of school closures during COVID-19. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(6), 421. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30109-7](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30109-7)
- Lenhart, A., Purcell, K., Smith, A., & Zickuhr, K. (2010). Social Media & Mobile Internet Use among Teens and Young Adults. Millennials. *Pew internet & American life project*.
- Lerner, R. M., & Steinberg, L. (2009). *Handbook of adolescent psychology, volume 1: Individual bases of adolescent development* (Vol. 1). John Wiley & Sons.
- Lin, N., Dean, A., & Ensel, W. M. (Eds.). (2013). *Social support, life events, and depression*. Academic Press.
- Lin, N., Ensel, W. M., Simeone, R. S., & Kuo, W. (1979). Social support, stressful life events, and illness: A model and an empirical test. *Journal of health and Social Behavior*, 108-119. <https://doi.org/10.2307/2136433>

- Lopez-Zafra, E., Ramos-Álvarez, M. M., El Ghoudani, K., Luque-Reca, O., Augusto-Landa, J. M., Zarhbouch, B., ... & Pulido-Martos, M. (2019). Social support and emotional intelligence as protective resources for well-being in Moroccan adolescents. *Frontiers in psychology, 10*, 1529. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01529>
- Luszczynska, A., & Cieslak, R. (2005). Protective, promotive, and buffering effects of perceived social support in managerial stress: The moderating role of personality. *Anxiety, stress, and coping, 18*(3), 227-244. <https://doi.org/10.1080/10615800500125587>
- Manczak, E. M., Ordaz, S. J., Singh, M. K., Goyer, M. S., & Gotlib, I. H. (2019). Time spent with parents predicts change in depressive symptoms in adolescents with major depressive disorder. *Journal of abnormal child psychology, 47*(8), 1401-1408. <https://doi.org/10.1007/s10802-019-00526-5>
- Marshall, A. L., & Wolanskyj-Spinner, A. (2020). COVID-19: challenges and opportunities for educators and generation Z learners. In *Mayo Clinic Proceedings* (Vol. 95, No. 6, pp. 1135-1137). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/j.mayocp.2020.04.015>
- Marques, E. S., Moraes, C. L. D., Hasselmann, M. H., Deslandes, S. F., & Reichenheim, M. E. (2020). A violência contra mulheres, crianças e adolescentes em tempos de pandemia pela COVID-19: panorama, motivações e formas de enfrentamento. *Cadernos de Saúde Pública, 36*, e00074420. <https://doi.org/10.1590/0102-311X00074420>
- Martins, E., & Szymanski, H., (2004). The Ecological Approach of Urie Brofenbrenner in studies with families. *Estudos e Pesquisas em Psicologia, 1*

- McLaughlin, K. A., & King, K. (2015). Developmental trajectories of anxiety and depression in early adolescence. *Journal of abnormal child psychology*, 43(2), 311-323. <https://doi.org/10.1007/s10802-014-9898-1>
- Mehrotra, C., Hollister, C. D., & McGahey, L. (2001). *Distance learning: Principles for effective design, delivery, and evaluation*. Sage Publications.
- Meyer, K. A. (2002). *Quality in Distance Education: Focus on On-Line Learning*. ASHE-ERIC Higher Education Report. Jossey-Bass Higher and Adult Education Series. Jossey-Bass, 989 Market Street, San Francisco, CA 94103-1741.
- Nesi, J., & Prinstein, M. J. (2018). In search of likes: Longitudinal associations between adolescents' digital status seeking and health-risk behaviors. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*. <https://doi.org/10.1080/15374416.2018.1437733>
- Pahayahay, A., & Khalili-Mahani, N. (2020). What media helps, what media hurts: a mixed methods survey study of coping with COVID-19 using the media repertoire framework and the appraisal theory of stress. *Journal of medical Internet research*, 22(8). doi: [10.2196/20186](https://doi.org/10.2196/20186)
- Pancani, L., Marinucci, M., Aureli, N., & Riva, P. (2021). Forced Social Isolation and Mental Health: A Study on 1,006 Italians Under COVID-19 Lockdown. *Frontiers in Psychology*, 12, 1540. <http://dx.doi.org/10.31234/osf.io/uacfj>
- Pilkauskaite-Valickiene, R., & Gabrielaviciute, I. (2015). The role of school context on subjective well-being and social well-being in adolescence. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 2588-2592. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.701>
- Pisano, L., Galimi, D., & Cerniglia, L. (2020). A qualitative report on exploratory data on the possible emotional/behavioral correlates of Covid-19 lockdown in 4-10 years children in Italy. doi: [10.31234/osf.io/stwbn](https://doi.org/10.31234/osf.io/stwbn)

- Rad, F. A., Otaki, F., Baqain, Z., Zary, N., & Al-Halabi, M. (2021). Rapid transition to distance learning due to COVID-19: Perceptions of postgraduate dental learners and instructors. *Plos one*, *16*(2), e0246584. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0246584>
- Rueger, S. Y., Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2010). Relationship between multiple sources of perceived social support and psychological and academic adjustment in early adolescence: Comparisons across gender. *Journal of youth and adolescence*, *39*(1), 47. <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9368-6>
- Rueger, S. Y., Malecki, C. K., Pyun, Y., Aycocock, C., & Coyle, S. (2016). A meta-analytic review of the association between perceived social support and depression in childhood and adolescence. *Psychological Bulletin*, *142*(10), 1017. <https://doi.org/10.1037/bul0000058>
- Sadeghi, M. (2019). A shift from classroom to distance learning: advantages and limitations. *International Journal of Research in English Education*, *4*(1), 80-88. doi: [10.29252/ijree.4.1.80](https://doi.org/10.29252/ijree.4.1.80)
- Schriber, R. A., & Guyer, A. E. (2016). Adolescent neurobiological susceptibility to social context. *Developmental cognitive neuroscience*, *19*, 1-18. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2015.12.009>
- Swanson, J., & Miller, E. (1998). Technology: Are We Helping Our Daughters?. *Tech Directions*, *57*(9), 20-21.
- Taekke, J., & Paulsen, M. (2019). Distraction and digital media: Multiplexing, not multitasking in the classroom. *Tidsskriftet Læring og Medier (LOM)*, *12*(21), 14-14. <https://doi.org/10.7146/lom.v12i21.111801>

- Thoits, P.A. (1982). Conceptual, Methodological and Theoretical Problems in Studying Social Support as a Buffer against Life Stress. *Journal of Health and Social Behaviour*, 23: 145-159. <https://doi.org/10.2307/2136511>
- Tomasik, M. J., Helbling, L. A., & Moser, U. (2020). Educational gains of in-person vs. distance learning in primary and secondary schools: A natural experiment during the COVID-19 pandemic school closures in Switzerland. *International Journal of Psychology*. <https://doi.org/10.1002/ijop.12728>
- Traxler, J. (2010). Distance education and mobile learning: Catching up, taking stock. <https://doi.org/10.1080/01587919.2010.503362>
- Traxler, J. (2018). Distance learning-Predictions and possibilities. *Education Sciences*, 8(1), 35. <https://doi.org/10.3390/educsci8010035>
- Utz, S., & Breuer, J. (2017). The relationship between use of social network sites, online social support, and well-being. *Journal of media psychology*. <https://doi.org/10.1027/1864-1105/a000222>
- Van Cappelle, F., Chopra, V., Ackers, J., & Gochyyev, P. (2021). An analysis of the reach and effectiveness of distance learning in India during school closures due to COVID-19. *International Journal of Educational Development*, 85, 102439. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102439>
- Wehrwein, E. A., Lujan, H. L., & DiCarlo, S. E. (2007). Gender differences in learning style preferences among undergraduate physiology students. *Advances in physiology education*. <https://doi.org/10.1152/advan.00060.2006>
- Weingarten, K., & Worthen, M. (2018). The solace of an uncertain future: Acute illness, the self, and self-care. *Family process*, 57(2), 572-586. <https://doi.org/10.1111/famp.12347>

- Winefield, H. R., Delfabbro, P. H., Winefield, A. H., Plueckhahn, T., & Malvaso, C. G. (2015). Adolescent predictors of satisfaction with social support six years later: an Australian longitudinal study. *Journal of adolescence*, *44*, 70-76. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.07.004>
- World Health Organization. (2002). *Active ageing: A policy framework*. Geneva: World Health Organization.
- Wotto, M. (2020). The future high education distance learning in Canada, the United States, and France: Insights from before COVID-19 secondary data analysis. *Journal of Educational Technology Systems*, *49*(2), 262-281. <https://doi.org/10.1177/0047239520940624>
- Zaborova, E. N., Glazkova, I. G., & Markova, T. L. (2017). Distance learning: Students' perspective. *Sociological studies*, *2*(2), 131-139.