

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

**DIFICULDADES E ESTRATÉGIAS DE ADAPTAÇÃO ACADÊMICA EM  
UNIVERSITÁRIOS COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE  
ATENÇÃO/HIPERATIVIDADE NA TRANSIÇÃO PARA A UNIVERSIDADE**

Dissertação de Mestrado

Karen Cristina Rech Braun

Porto Alegre, abril de 2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

**DIFICULDADES E ESTRATÉGIAS DE ADAPTAÇÃO ACADÊMICA EM  
UNIVERSITÁRIOS COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE  
ATENÇÃO/HIPERATIVIDADE NA TRANSIÇÃO PARA A UNIVERSIDADE**

Dissertação de Mestrado apresentada como  
requisito parcial para obtenção do grau de  
Mestre em Psicologia, sob orientação da  
Prof.<sup>a</sup> Dra. Ana Cristina Garcia Dias.

Karen Cristina Rech Braun

Porto Alegre, abril de 2017

## AGRADECIMENTOS

À professora Ana Cristina, por me orientar com compreensão e sabedoria ao longo desses dois anos;

Às professoras Clarissa, Carolina, Ilana e Janaína por participarem das bancas de qualificação e de defesa fazendo contribuições valorosas para o meu trabalho;

Às professoras Carla Valentini e Cláudia Bisol, por me oportunizarem o espaço na iniciação científica e semear em mim a paixão por trabalhar com pesquisa e docência;

Aos participantes que aceitaram participar dessa pesquisa, sem vocês essa dissertação não seria possível;

Aos meus alunos e pacientes por me ensinarem diariamente;

Aos meus pais, por todo amor e apoio ao longo da vida, e que, junto com meu irmão Natan, sempre acreditaram e torceram por mim;

Ao meu marido Josué, pelo amor e apoio incondicionais e pela paciência e compreensão, especialmente durante esses últimos dois anos;

Às queridas Rafaela e Simone, por estarem sempre ao meu lado,

Aos amigos e colegas que entraram comigo no mestrado, especialmente Tuíla e Ernesto, pelo companheirismo e amizade;

À Secretaria Municipal de Saúde de Feliz por me permitir conciliar o mestrado com meus horários de trabalho e aos colegas da UBS de Feliz, pelo apoio e momentos de descontração em meio à rotina;

À Clarissa Tochetto pela parceria de trabalho e pelos alentos nos momentos de ansiedade;

Ao CNPq, pelo apoio financeiro;

A todos que, de alguma forma, me incentivaram e contribuíram direta ou indiretamente para que eu pudesse chegar até aqui, meus sinceros agradecimentos.

## SUMÁRIO

|  |    |
|--|----|
| RESUMO .....   | 6  |
| ABSTRACT .....   | 7  |
| INTRODUÇÃO .....   | 8  |
| ESTUDO 1 .....   | 13 |
| Resumo .....   | 13 |
| Abstract .....   | 13 |
| Introdução .....   | 14 |
| Método .....   | 16 |
| Resultados e Discussão .....   | 17 |
| Considerações Finais .....   | 30 |
| Referências .....  | 31 |
| ESTUDO 2 .....   | 35 |
| Resumo .....   | 35 |
| Abstract .....   | 35 |
| Introdução .....   | 36 |
| Método .....   | 38 |
| Resultados .....   | 40 |
| Discussão .....  | 48 |
| Referências .....  | 52 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS .....   | 57 |
| REFERÊNCIAS .....  | 59 |
| APÊNDICES .....  | 63 |
| Apêndice A: Roteiro da entrevista semiestruturada .....                      | 63 |
| Apêndice B: Termo de consentimento livre e esclarecido .....                 | 66 |
| ANEXOS .....   | 68 |
| Anexo A: Parecer consubstanciado do comitê de ética em pesquisa .....        | 68 |
| Anexo B: Escala de autoavaliação para o diagnóstico do TDAH em adultos ..... | 72 |

## LISTA DE TABELAS

|   |    |
|---|----|
| Tabela 1. Características dos artigos analisados..... | 19 |
| Tabela 2. Identificação da amostra .....              | 38 |

## LISTA DE FIGURAS

|   |    |
|---|----|
| Figura 1. Diagrama PRISMA de seleção dos artigos para análise ..... | 18 |
|---|----|

## RESUMO

O Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) caracteriza-se por uma série de sintomas relacionados à desatenção e/ou hiperatividade e impulsividade. Por muito tempo, pensava-se que o TDAH era um transtorno exclusivo da infância. Contudo, pesquisas apontam que cerca de 70% dos casos diagnosticados nessa idade persistem ao longo da vida, causando prejuízos em diversos contextos. Considerando que a entrada na universidade vem se tornando realidade para um número cada vez maior de pessoas, dentre elas indivíduos com TDAH, o objetivo desse estudo foi investigar as percepções de estudantes universitários diagnosticados com TDAH sobre as dificuldades enfrentadas no processo de transição do ensino médio para universidade e as estratégias utilizadas por eles para lidar com as mesmas. Essa pesquisa está dividida em dois estudos. No primeiro, foi realizada uma revisão sistemática da literatura sobre o processo de transição do ensino médio para o ensino superior. Os resultados mostram que há uma série de fatores que podem influenciar de maneira positiva e negativa esse momento. A escassez de estudos brasileiros aponta para uma lacuna a ser preenchida sobre a temática. No segundo, foi realizado um estudo qualitativo com o objetivo de investigar as percepções de estudantes universitários diagnosticados com TDAH sobre as dificuldades enfrentadas no processo de adaptação à universidade e as estratégias utilizadas por eles para lidar com as mesmas. Os participantes foram seis estudantes universitários com TDAH, de ambos os sexos, cursando diferentes cursos e períodos da graduação em uma universidade federal do Sul do Brasil. Os resultados foram analisados sob a perspectiva da análise temática e possibilitaram uma compreensão da experiência dos participantes em ter TDAH, bem como as dificuldades e as estratégias de enfrentamento desenvolvidas ao longo da trajetória acadêmica dos mesmos. Limitações e implicações dos resultados obtidos são discutidas ao final da dissertação.

**Palavras-chave:** transição para universidade, TDAH, universitários, estratégias de enfrentamento

## ABSTRACT

Attention Deficit / Hyperactivity Disorder (ADHD) is characterized by a series of symptoms related to inattention and/or hyperactivity and impulsivity. For a long time, it was thought that ADHD was an exclusive disorder of childhood. However, studies indicate about 70% of cases diagnosed at this age persist throughout life, causing damage in several contexts. Considering that college has become a reality for an increasing number of people, including individuals with ADHD, the aim of this study was to investigate the perceptions of college students diagnosed with ADHD on the difficulties in the transition from high school to college and strategies used by them to deal with these difficulties. This research is divided into two studies. In the first one, a systematic review of the literature on the transition process from high school to higher education was carried out. There are several factors that can influence in a positive and negative way this period. A lack of Brazilian studies indicates a gap to be filled on the subject. In the second, a qualitative study aimed to investigate the perceptions of college students with ADHD on the difficulties faced in the college adjustment process and the strategies used by them to deal with it. Participants were six university students with ADHD, of both sexes, attending different majors and graduation periods at a federal university in the South of Brazil. The results were analyzed from the perspective of the thematic analysis and enable to understand participants' experiences with ADHD, as well as difficulties and coping strategies developed along their academic trajectory. Limitations and implications of the results are discussed in the end of the thesis.

**Keywords:** transition to college, ADHD, college students, coping strategies



## INTRODUÇÃO

A saída do ensino médio e a entrada na universidade são permeados por uma série de desafios, especialmente devido ao fato que essa transição acadêmica coincide com outra transição desenvolvimental que é a saída da adolescência e o ingresso no mundo adulto (Conley et al., 2014). Dessa forma, entende-se que esse período é marcado por mudanças desenvolvimentais, tanto cognitivas, afetivas, pessoais quanto interpessoais, que requerem do jovem uma reorganização de suas estratégias de enfrentamento, uma vez que esse novo contexto exige uma maior autonomia para lidar com as diferentes demandas presentes no ambiente universitário (Teixeira, Dias, Wottrich, & Oliveira, 2008).

Soares, Almeida, Diniz e Guisando (2006) observam que, de um ponto estritamente acadêmico, a entrada na universidade implica na inserção em um ambiente de ensino-aprendizagem menos estruturado, onde as normas, expectativas e exigências apresentadas aos estudantes são mais tênues e ambíguas. No entanto, nesse contexto é esperado que o estudante manifeste maiores níveis de iniciativa, independência e autonomia face ao seu projeto de aprendizagem. Do ponto de vista desenvolvimental, Teixeira et al. (2008) reconhecem que essa transição envolve uma série de reestruturações, que trazem potenciais repercussões no desenvolvimento psicológico e acadêmico dos jovens estudantes, uma vez que envolvem diferentes transformações de caráter pessoal e interpessoal. Algumas dessas mudanças são: ir morar em outra cidade, lidar com tarefas domésticas que anteriormente ficavam ao encargo dos pais, apreender a manejar o orçamento, apreender a gerir o tempo, apreender a se deslocar na cidade de forma mais autônoma, formar novas redes de amizade, fazer escolhas (especialmente em termos profissionais) e se responsabilizar pelas mesmas.

Assim, compreende-se que as variáveis que influenciam no ajustamento ao ensino superior são numerosas, visto que a adaptação acadêmica é um construto multidimensional, que implica não só no desenvolvimento acadêmico do indivíduo, mas também no seu desenvolvimento integral. Entende-se que esse construto pode ser compreendido a partir de diferentes dimensões: a) acadêmica: relacionada às questões educacionais; b) relacional social: abrange as demandas interpessoais; c) pessoal emocional: relacionada ao estado físico e psíquico do discente; d) de comprometimento com a instituição: que diz respeito ao compromisso com o curso e a universidade frequentada pelo estudante (Almeida, Soares, & Ferreira, 2002; Baker & Siryk, 1984; Soares et al., 2006).

Considera-se que essa nova etapa pode ser ainda mais difícil para pessoas que apresentam necessidades especiais, como é o caso de indivíduos portadores de Transtorno

de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH). Os resultados do estudo de Gray, Fettes, Woltering, Mawjee e Tannock (2016) indicam que universitários com TDAH são mais suscetíveis de manifestar sintomas que interferem no seu funcionamento e sucesso no ambiente acadêmico. Os participantes desse estudo reportaram prejuízo significativo das funções executivas como lapsos de atenção e de escuta e esquecimento, o que por vezes afeta seu desempenho acadêmico e a organização da rotina diária de atividades.

Em uma revisão de literatura, sobre a avaliação do TDAH em adultos, observou-se que portadores desse transtorno podem apresentar diferentes dificuldades que impactam negativamente seu cotidiano. Foram descritos problemas tais como: relações afetivas instáveis (separações, divórcios), instabilidade profissional ao longo da vida, rendimentos abaixo das reais capacidades do indivíduo em seu trabalho e na profissão, falta de capacidade para manter a atenção por um período longo de tempo, desorganização, dificuldades para cumprir objetivos estabelecidos e para seguir uma rotina, esquecimentos, perdas e descuidos importantes, tendência a atuar impulsivamente e interromper os outros, dificuldades de escutar e esperar sua vez de falar, entre outras dificuldades (Lopes, Nascimento & Bandeira, 2005). Mota (2014) constata que essas dificuldades, a maior parte associada ao funcionamento executivo, impactam negativamente no desempenho funcional e na qualidade de vida dos portadores. De fato, um estudo revelou que estudantes universitários com TDAH, em comparação com seus colegas sem o transtorno, apresentaram piores resultados em tarefas neuropsicológicas. Essas tarefas mediam variáveis como impulsividade e atenção sustentada, e os resultados obtidos por esses estudantes indica prejuízos nas funções executivas (Weyandt, Oster, Gudmundsdottir, DuPaul, & Anastopoulos, 2017).

O TDAH é caracterizado por uma série de sintomas relacionados à desatenção e/ou hiperatividade e impulsividade. Pode se manifestar numa combinação de sintomas relacionados a desatenção e hiperatividade (apresentação combinada), somente com sintomas de desatenção (apresentação predominantemente desatenta) ou apenas com sintomas de hiperatividade e impulsividade (apresentação predominantemente hiperativa/impulsiva) (APA, 2014).

Os sintomas de desatenção incluem: não prestar atenção em detalhes ou cometer erros por descuido; dificuldades de manter atenção em tarefas; passar a impressão de não ouvir quando alguém está falando consigo; não conseguir concluir atividades que inicia; dificuldades de organização; evitar tarefas que demandem longo esforço intelectual; perder objetos com facilidade; ser facilmente distraído por estímulos ou pensamentos externos;

esquecer atividades rotineiras. Já os sintomas de hiperatividade e impulsividade, por sua vez, podem se manifestar das seguintes formas: inquietação; não conseguir ficar sentado quando isso é obrigatório; não conseguir se envolver com calma em atividades recreativas; falar demais, adiantar-se para responder perguntas ou finalizar as frases de outras pessoas, não conseguir esperar sua vez, interromper ou intrometer-se. Em ambos subtipos, para ser concluído o diagnóstico é necessário que os sintomas se manifestem desde antes dos 12 anos, em dois ou mais ambientes em que o indivíduo se insere, causando prejuízos no contexto social, acadêmico ou profissional (APA, 2014).

O transtorno envolve processos cerebrais que interferem diretamente no comportamento inibitório e nas funções executivas (Mota, 2012). O déficit nessas áreas está relacionado a características fundamentais do transtorno, que levam a prejuízos na inibição do comportamento e no autocontrole. As funções executivas possibilitam que o indivíduo consiga focar e direcionar seus comportamentos e emoções, mantendo-os sob controle. Pessoas com TDAH possuem dificuldades em limitar seus impulsos e permanecer com um objetivo. A dificuldade no controle inibitório prejudicaria algumas funções executivas como memória de trabalho, controle das emoções, motivação e estado de vigília (Barkley, 2008; Rohde, Knapp, Lykowsky & Carim, 2004), que afetam no desempenho acadêmico dos portadores.

Por muito tempo pensava-se que o TDAH era um transtorno exclusivo da infância. (Louzã Neto, 2010; Resnick, 2005). Contudo, estima-se que cerca de 70% dos casos diagnosticados nessa idade persistem na vida adulta podendo causar prejuízos em diversos contextos (Barkley, Fischer, Smallish & Fletcher, 2002). Ou seja, o TDAH pode ser um transtorno crônico, associado com comprometimentos em diferentes domínios acadêmico, cognitivo, social e psicológico (Weyandt & Dupaul, 2013).

Estudos com universitários que apresentam esse transtorno são escassos (Weyandt & Dupaul, 2013). No Brasil, isso se evidencia ainda de maneira mais pronunciada, uma vez que a literatura nacional apresenta poucos estudos empíricos e com intervenções voltadas para esse público, de maneira geral (Oliveira & Dias, 2015). Oliveira e Dias (2015), ao realizarem uma revisão de literatura sobre estudantes universitários portadores de TDAH e o processo de adaptação acadêmica, encontraram que há semelhanças e diferenças entre estudantes universitários com e sem sintomas de TDAH. Essas populações tendem a ser semelhantes no que se refere ao autoconceito e ao bem-estar psicológico, mas diferentes quanto se considera o processo de adaptação à universidade e às preocupações apresentadas pelos estudantes no que se refere ao desempenho acadêmico.

Diferentes pesquisas estabelecem relações entre os sintomas do TDAH e suas consequências, em geral negativas, no ambiente universitário (Blase et al., 2009; Green & Rabiner, 2012; Norwalk, Norvilitis & MacLean, 2008; Rabiner et al., 2008, Shaw-Zirt et al., 2005). Estudantes com TDAH acreditam enfrentar maiores dificuldades que seus colegas no planejamento e na realização de atividades, na gestão do tempo e dos prazos, bem como em evitar estímulos que possam distraí-los de suas responsabilidades e interferir em seus processos de aprendizagem (Advokat et al., 2011; Lewandowski et al., 2008; Shifrin et al., 2010; Weyandt et al., 2013).

A literatura demonstra que há controvérsias quanto ao desempenho acadêmico dos discentes. Algumas pesquisas demonstram que não há diferenças entre as notas obtidas pelos estudantes portadores e não portadores de TDAH (Groppe & Tannock, 2009, Willshurst & Wilshurt, 2011) e que essas populações apresentariam um tempo e desempenho similar em testes de leitura e compreensão (Lewandowski et al., 2012; Miller et al., 2013) e utilizariam estratégias similares de aprendizagem (Epifanio et al., 2016). Por outro lado, outros estudos descrevem que o desempenho de estudantes com o transtorno é inferior ao de seus pares sem o transtorno (Advokat et al., 2011; Weyandt et al., 2013).

É possível que ao longo da infância e adolescência esses estudantes tenham desenvolvido estratégias para lidar com as dificuldades, conseguindo assim completar os níveis de ensino fundamental e médio. Contudo, durante os anos escolares, a presença de um controle externo (exigência e cobrança de pais e professores) auxiliava no manejo dos sintomas e no enfrentamento das tarefas acadêmicas (Litner, 2003; Stage & Milne, 1996). Contudo, como indicado por Teixeira et al. (2008), o ingresso no ensino superior exige maiores níveis de autonomia do indivíduo, que deve se reorganizar para enfrentar as novas tarefas desenvolvimentais presentes no ambiente universitário.

Para compreender melhor como ocorre processo de transição do ensino médio para o ensino superior de pessoas com esse transtorno foi realizado um levantamento da literatura para mapear a literatura existente sobre o fenômeno. Para tanto, foram realizadas buscas nas bases de dados (*Scielo, Pepsic, Lilacs, PsycINFO e Web of Science*) com a combinação dos descritores “transtorno déficit de atenção hiperatividade” and “transição para ensino médio”; “transtorno déficit de atenção hiperatividade” and “transição universitária”; “hiperactividad con déficit de atención trastorno” and “transición a la universidad”; “hiperactividad con déficit de atención trastorno” and “transición universitaria”; “attention deficit hyperactivity disorder” and “transition to college”; “attention deficit hyperactivity disorder” and “college transition”. Nesta busca, realizada no dia 24 de março de 2017, não foram identificados

estudos que tratassem conjuntamente desses temas de uma forma específica.

Portanto, o objetivo principal dessa dissertação de mestrado consistiu em investigar, de forma exploratória, a percepção de estudantes portadores de TDAH sobre os desafios encontrados no processo de transição do ensino médio para a universidade e as estratégias desenvolvidas por eles de enfrentamento dos mesmos. A presente dissertação está dividida em dois artigos. Inicialmente, pretendia-se realizar uma revisão de literatura sistemática em bases nacionais e internacionais, para conhecer e mapear como esse tema estava sendo abordado nos estudos desenvolvidos. No entanto, como não foram encontrados estudos que investigassem a transição do ensino médio para a universidade em portadores de TDAH, e durante esse processo de revisão se reconheceu a necessidade de conhecer melhor o que estava sendo produzido sobre como ocorria o fenômeno da transição do ensino médio para o ensino superior em estudantes em geral, optou-se por realizar uma revisão de literatura sobre esse tema apenas. O estudo 2, de caráter empírico, busca investigar, de maneira exploratória, como ocorre esse processo de transição do ensino médio para a universidade em portadores de TDAH, procurando identificar a percepção desses estudantes sobre as dificuldades encontradas e quais são as estratégias utilizadas pelos mesmos para enfrentar essas barreiras que interferem no processo de adaptação a esse novo contexto acadêmico.

## ESTUDO 1

### Transição do ensino médio para o ensino superior: uma revisão sistemática

**Resumo:** O objetivo desse estudo foi identificar as características de pesquisas empíricas que se centram no processo de transição do ensino médio para a universidade. Para tanto, realizou-se uma revisão sistemática da literatura nas bases de dados *PsycINFO*, *Scielo*, *Pepsic*, *Scopus* e *Web of Science* com os descritores “transição para universidade”; “transição universitária”; “transição do ensino médio”; “transição para o ensino superior”; “*transición a la universidad*”; “*college transition*”; “*transition to college*”. Foram identificados 1333 artigos. Após aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, a amostra final foi composta por 17 estudos que foram analisados por meio das categorias: conceito de transição à universidade, delineamento, objetivo do estudo, características dos participantes e principais resultados encontrados. A partir dos resultados, foi possível identificar que a transição do ensino médio para a universidade está permeada por diversos fatores que podem influenciar positivamente ou negativamente os estudantes. Entre os fatores que facilitam a transição encontramos os bons hábitos de sono, o sentimento de autocompaixão e o apoio de familiares e amigos. Entre os fatores que dificultam a transição à universidade estão os padrões ruins de sono, a percepção de discriminação de si e do seu grupo étnico e a presença de baixos níveis de resiliência nos indivíduos. A escassez de estudos realizados com amostras brasileiras denota a necessidade de desenvolvimento de pesquisas com essa população em nosso país, a fim de se desenvolver conhecimentos que possam embasar intervenções direcionadas a esses estudantes.

**Palavras-chave:** transição para o ensino superior, adaptação acadêmica, universitários

**Abstract:** The aim of this study was to investigate characteristics of empirical research that focuses on the transition process from high school to university. We conducted a systematic review of the literature in the databases *PsycINFO*, *Scielo*, *Pepsic*, *Scopus* and *Web of Science* with the keywords: “transição para universidade”; “transição universitária”; “transição do ensino médio”; “transição para o ensino superior”; “*transición a la universidad*”; “*college transition*”; “*transition to college*”. A total of 1333 papers were identified. After applying inclusion and exclusion criteria, a final sample was composed by 17 papers which were analyzed through the categories: transition to college definition, study design, study objective, participants’ characteristics and main results. Transition from high

school to college is surrounded by several factors that can influence students positively or negatively. Factors that facilitate transition are good sleep habits, self-compassion, family and friends' support. Factors that may jeopardize transitions to college are: poor sleep patterns, perception of personal and ethnic group discrimination, low resilience. Lack of studies with Brazilian sample indicates a need to develop researches with this population in our country, in order to develop guidelines that can support interventions to these students.

**Keywords:** transition to college, academic adjustment, college students

### **Introdução**

O contexto do ensino superior coloca aos estudantes uma série de desafios que exigem um esforço adaptativo. O estudante universitário precisa responder a demandas acadêmicas diferentes daquelas com as quais estava familiarizado no ensino médio, ao mesmo tempo que deve enfrentar novos desafios e estabelecer novas relações sociais e afetivas no contexto da universidade, construindo novos sentidos para essas novas experiências. O ambiente acadêmico configura-se, então, como um espaço de oportunidade para o desenvolvimento pessoal e profissional, é um momento de transição entre a vida escolar e a inserção no mundo do trabalho (Bardagi & Hutz, 2012; Santos & Almeida, 2001).

De fato, a transição do ensino médio para o ensino superior demarca uma etapa muito importante na vida de muitos jovens. Carregada de mudanças e desafios, ela demanda do estudante uma série de adaptações, em diferentes dimensões: acadêmica, relacional social, pessoal emocional e de comprometimento institucional (Baker & Siryk, 1984; Buboltz, Brown, & Soper, 2001; Teixeira et Al. 2008). Uma transição bem-sucedida tem mais chances de proporcionar uma adaptação segura à nova realidade acadêmica, enquanto uma transição malsucedida pode levar à insatisfação com a universidade e até mesmo ao abandono do curso (Santos, 2007). Ou seja, o processo de transição à universidade está diretamente ligado ao conceito de adaptação acadêmica, que na literatura também pode ser denominado ajustamento ou integração acadêmica, à universidade ou ao ensino superior.

A adaptação acadêmica pode ser entendida como o sucesso em se ajustar às demandas universitárias, que envolvem essas mudanças pessoais, interpessoais, acadêmicas, institucionais e sociais (Baker & Siryk, 1984). O estudante que se encontra melhor adaptado frequentemente consegue aproveitar mais as oportunidades oferecidas pela universidade para sua formação profissional e desenvolvimento psicossocial. De fato, a integração social e acadêmica está diretamente relacionada com o desenvolvimento intelectual e pessoal, uma

vez que discentes que enfrentam problemas na transição à universidade também tendem a apresentar maiores dificuldades no desenvolvimento de tais habilidades (Teixeira et al., 2008).

Um estudo realizado com 504 estudantes do primeiro ano de graduação de duas universidades públicas do sul do Brasil encontrou que as principais dificuldades percebidas por universitários são: as diferenças entre o ensino médio e superior, as dificuldades pessoais e interpessoais enfrentadas e os problemas referentes à gestão do tempo (Oliveira, Dias & Piccoloto, 2013). As diferenças entre a escola e a universidade são marcadas por um maior nível de exigência acadêmico no ensino superior, um menor interesse e distanciamento apresentado pelos professores, uma maior demanda por autonomia do estudante, na sua organização e gestão do tempo. Oliveira et al. (2013) observam que essas exigências, muitas vezes, não são acompanhadas pelo devido suporte familiar e institucional para o enfrentamento das mesmas.

Além disso, esse processo de transição pode ser permeado por sentimentos ambíguos, que são, muitas vezes, alimentados pela falta de correspondência entre as expectativas iniciais apresentadas pelos estudantes ao adentrar no contexto universitário e as experiências vividas pelos mesmos nesse contexto (Igue, Bariani & Milanesi, 2008). Por um lado, a entrada na universidade é percebida como uma oportunidade de desenvolvimento, profissional, pessoal e interpessoal, no qual o indivíduo adquire maior liberdade e autonomia para realizar escolhas e enfrentar as novas tarefas desenvolvimentais vividas. Por outro lado, sentimentos de ansiedade e insegurança podem emergir frente a esses novos desafios acadêmicos e pessoais colocados pela universidade e ingresso na vida adulta (Almeida, 2007; Silva & Ferreira, 2009).

Percebe-se, portanto, a necessidade do desenvolvimento de ações que possam preparar a passagem dos indivíduos da escola para a universidade, para lhes auxiliar a lidar melhor com todas as mudanças intrínsecas presentes nesse momento de transição. Ademais, ressalta-se que uma boa relação professor-aluno pode impactar positivamente na adaptação acadêmica dos discentes. Por isso, o papel do professor universitário é importante não somente no nível técnico-didático, mas também no nível interpessoal, aberto ao diálogo e auxiliado na adaptação e orientação dos estudantes (Bardagi & Hutz, 2012; Oliveira, Wiles, Forin & Dias, 2014).

Outro fator que tem se mostrado relevante a promoção da integração nesse contexto são as relações sociais estabelecidas pelo estudante. As redes de apoio, tanto familiares como de pares, mostram-se fundamentais para o sucesso na adaptação acadêmica dos estudantes



(Oliveira & Dias, 2014). Em muitos casos, especialmente nos alunos que migram para uma nova cidade para cursar a universidade, os amigos acabam assumindo algumas funções anteriormente desempenhadas pela família de origem. Assim, quanto maior for o apoio recebido pelos estudantes, seja da família ou do grupo de amigos, melhor será a adaptação, pois os estudantes estarão mais amparados emocionalmente para enfrentar as dificuldades inerentes ao ingresso no ensino superior (Bardagi & Hutz, 2012; Santos, Oliveira & Dias, 2015).

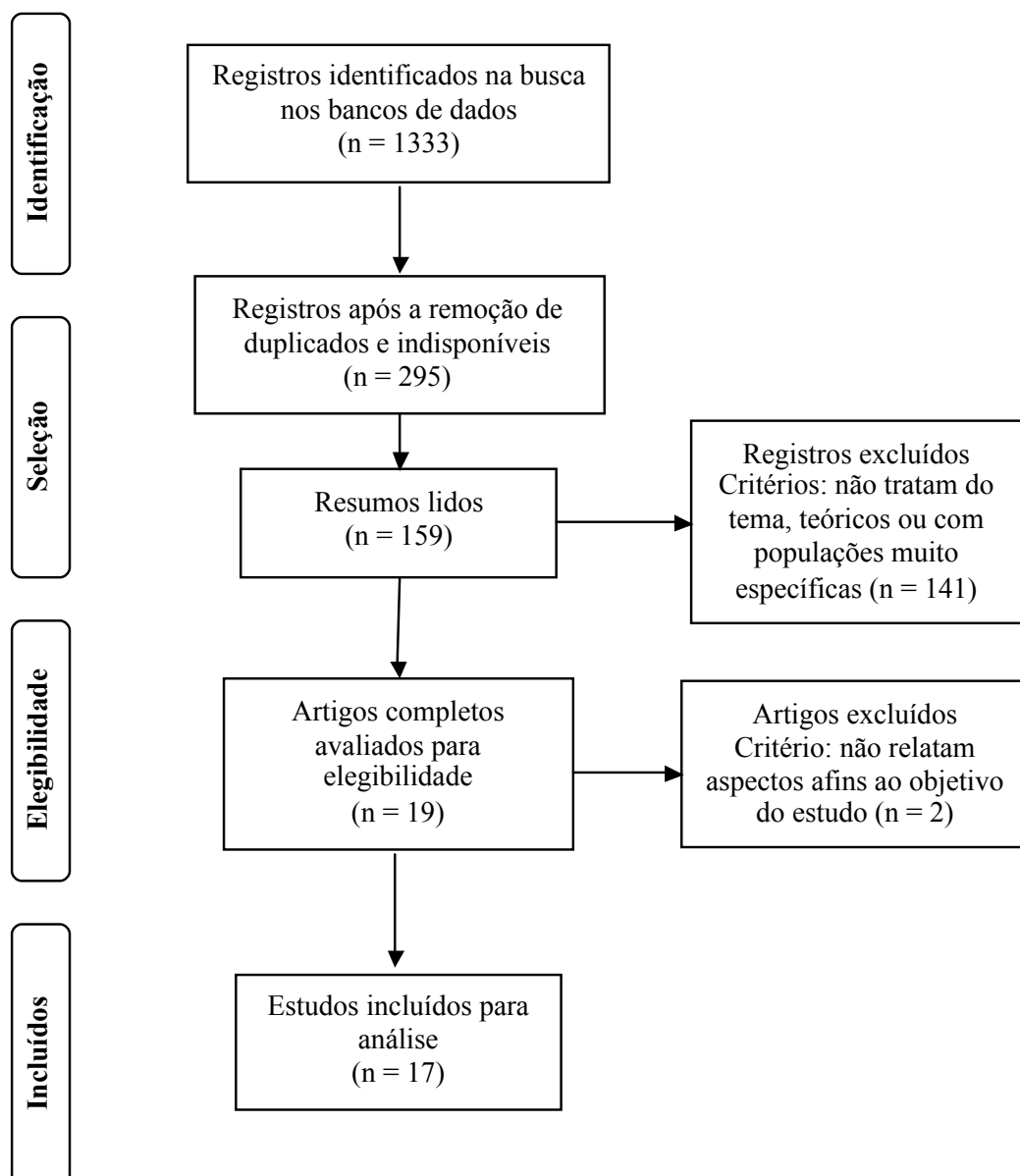
A literatura sobre adaptação à universidade apresenta diversos estudos brasileiros e estrangeiros sobre o tema. Contudo, aspectos mais pontuais sobre o processo de transição da escola para a universidade ainda merecem ser melhor explorados, uma vez que as mudanças envolvidas nesse momento influenciam no processo de adaptação ao novo contexto acadêmico. O objetivo desse estudo é identificar as características de pesquisas empíricas que se centram no processo de transição do ensino médio para a universidade, mais especificamente, pretende-se conhecer quais são as principais variáveis enfocadas nesses trabalhos.

## **Método**

Foi realizada uma revisão sistemática da literatura publicada entre 2008 e 2017 sobre a transição do ensino médio para o ensino superior. A escolha por esse período foi feita com o objetivo de analisar as informações mais atuais sobre a temática. A busca foi realizada nas bases de dados *PsycINFO*, *Scielo*, *Pepsic*, *Scopus* e *Web of Science*. Optou-se por essas bases de dados por oferecerem acesso ao texto completo das publicações. Utilizou-se como descritores “transição à universidade”, “transição para universidade”; “transição universitária”; “transição do ensino médio”; “transição para o ensino superior”; “*transición a la universidad*”; “*college transition*”; “*transition to college*”. Os achados iniciais identificaram um total de 1333 artigos, no dia 06 de janeiro de 2018. Utilizou-se como critério de inclusão: 1) ser artigo empírico, 2) tratar do tema da transição do ensino médio para a universidade e 3) ter texto integral disponível online. Foram excluídos: 1) artigos duplicados, 2) artigos que não apresentavam o texto completo disponível, 3) artigos que utilizavam o método de revisão de literatura e 4) artigos que tratassem de populações específicas (por exemplo: veteranos do serviço militar, portadores de diabetes ou outras doenças crônicas).

Em uma primeira análise foi realizada a leitura dos títulos dos trabalhos, considerando os critérios de inclusão e exclusão. Quando o título deixava dúvidas sobre a

inclusão ou não do trabalho na amostra, se lia o resumo do trabalho para se tomar uma decisão. Em um primeiro momento, 295 trabalhos foram selecionados para a constituição da amostra de trabalhos a serem analisados na íntegra após aplicação dos critérios de inclusão e exclusão. O índice de concordância entre os avaliadores nessa etapa foi de 92,25 %. Discordâncias foram discutidas e julgadas por um terceiro avaliador. Em uma segunda fase de análise, os títulos e os resumos completos de 159 artigos foram lidos na íntegra pelos dois avaliadores, considerando novamente os critérios de inclusão e exclusão. Nesta fase, foram selecionados 19 artigos que foram lidos na íntegra. Destes, dois foram excluídos por não apresentarem o foco em aspectos relacionados a transição do estudante para a universidade. Por fim, a amostra final de estudos analisados foi composta por 17 estudos, sendo um deles com população brasileira e os demais de origem internacional. O diagrama abaixo, baseado no modelo PRISMA (Moher et al., 2009), mostra como foram selecionados os estudos, bem como critérios de inclusão e exclusão até o número final (Figura 1).



## Resultados e Discussão

Por meio da busca nas bases de dados, foram encontrados 1333 artigos. Destes, inicialmente, 1038 estudos foram descartados por não apresentarem uma relação com o objetivo do estudo, serem revisões de literatura, encontrarem-se em duplicidade ou indisponíveis. Diversos artigos tinham universitários como participantes, mas não investigavam questões propriamente relacionadas ao processo de transição do ensino médio para a universidade ou de adaptação do estudante a esse novo contexto. Após a leitura dos 159 resumos selecionados, 19 artigos foram lidos na íntegra. Destes, dois foram excluídos por não estarem relacionados ao foco do estudo. A amostra final de trabalhos foi analisada considerando as categorias: a) conceito de transição à universidade b) delineamento utilizado, c) características dos participantes, d) resultados principais (Tabela 1).

Tabela 1. Características dos artigos analisados

| Estudo                 | Amostra   | Delineamento              | Conceito de transição à universidade   | Resultados principais  |
|------------------------|---|---------------------------|--|--|
| Ari & Shulman (2012)   | 150 universitários israelitas, com 23 anos, em média                              | Quantitativo Longitudinal | Processo que envolve uma infinidade de mudanças e desafios como mudança de residência, afastamento dos pais, necessidade de lidar com um novo ambiente acadêmico.              | Os dois principais grupos diferiram em quantidade e qualidade de sono, bem como em índices de estresse e humor. Um terceiro grupo se caracterizou por um menor número de horas e maior variabilidade do sono e mais horas de estudo em comparação aos primeiros. |
| Azmitia et al. (2013)  | 167 adultos jovens de diversas etnias e NSE                                       | Misto                     | Não há   | Os grupos que mantiveram ou melhoraram a saúde mental durante o primeiro ano de faculdade tiveram maior síntese de identidade e maior apoio emocional de amigos e familiares do que grupos onde a saúde mental piorou.   |
| Conley et al. (2014)   | 2095 adultos jovens no primeiro ano da universidade                               | Quantitativo Longitudinal | A transição à universidade, para a maioria, coincide com a transição para a idade adulta. Pode ser estressante devido às mudanças nos papéis e nas expectativas desses jovens. | Em geral, a transição é caracterizada por declínios acentuados no bem-estar psicológico e social, qualidades cognitivo-afetivas, bem como aumentos no sofrimento psicológico e vulnerabilidades cognitivo-afetivas   |
| Huynh & Fuligni (2012) | 563 latinos, europeus, asiáticos, e outros adultos emergentes de minorias étnicas | Quantitativo Longitudinal | Período demarcado pela conciliação da independência recém-descoberta com as demandas acadêmicas e sociais que são diferentes do contexto familiar e escolar                    | Os resultados apontam que, embora a discriminação percebida diminua ao longo do tempo, a depreciação percebida pela sociedade aumenta. O contexto social não promoveu mudanças na discriminação percebida.   |
| Pino et al., (2012)    | 104 estudantes latinos  | Quantitativo Transversal  | Não há   | Estudantes latinos consomem mais maconha e álcool, estudam e voluntariam menos no ensino médio e possuem mais tempo ocioso na universidade do que as latinas   |

Tabela 1. Características dos artigos analisados (continuação)

| Estudo                 | Amostra                            | Delineamento              | Conceito de transição à universidade   | Resultados principais  |
|------------------------|------------------------------------|---------------------------|--|--|
| Carr et al. (2013)     | 131 universitários                 | Quantitativo transversal  | Não há   | Resultados sugerem que os estilos de apego podem ser preditores particularmente importantes para uma série de indicadores de bem-estar psicossocial e saúde mental durante a transição à universidade.   |
| Fromme et al. (2008)   | 2245 estudantes                    | Quantitativo longitudinal | Importante marco do desenvolvimento no qual há grande potencial de crescimento pessoal e mudanças comportamentais. | O consumo de álcool e de maconha e o sexo com múltiplos parceiros aumentaram durante a transição do ensino médio para a faculdade, enquanto os comportamentos de dirigir embriagado, agressão e crimes de propriedade diminuíram. Estudantes de escolas rurais e os que optaram por morar em dormitórios privados na faculdade apresentaram maior risco de beber em excesso e dirigir alcoolizado. |
| Hanna et al. (2014)    | Seis calouros do curso de farmácia | Misto                     | Não há   | Os alunos parecem estar insuficientemente preparados para as demandas do ensino superior. Eles desejam que vários aspectos de sua experiência na universidade sejam parecidos com os da escola.  |
| Hicks & Heastie (2008) | 514 universitários 18-23 anos      | Quantitativo transversal  | Não há   | Estudantes que moram no campus apresentaram maiores níveis de estresse, menores níveis de prática de atividade física. Estudantes que residem fora do campus reportaram maiores níveis de problemas psicológicos e maior uso de medicações prescritas.   |
| Morton et al. (2014)   | 84 calouros                        | Quantitativo transversal  | Não há   | Estudantes com altos níveis de otimismo e baixos níveis de depressão e ansiedade tendem a se adaptarem melhor durante a transição do ensino médio para a universidade.   |

Tabela 1. Características dos artigos analisados (continuação)

|                             |   |  |   |  |
|-----------------------------|---|--|---|--|
| Raney & Troop-Gordon (2012) | 242 calouros com 18-19 anos   | Quantitativo longitudinal                | Não há  | A comunicação mediada por computador com amigos distantes predisse níveis mais baixos de sofrimento emocional. A adaptação também dependia da qualidade das amizades distantes.                            |
| Shim & Ryan (2012)          | 276 calouros de diferentes etnias   | Quantitativo longitudinal                | A transição para a faculdade é um marco importante na vida dos jovens que traz novos desafios sociais muito diferentes da escola  | Metas de desenvolvimento e demonstração social mostraram-se benéficas, auxiliando na adaptação. As metas de evitação social prejudicaram a adaptação   |
| Soares et al. (2014)        | 182 estudantes brasileiros de diferentes NSE                                | Quantitativo transversal e correlacional | Não há  | Os resultados apontam que as expectativas de envolvimento com os colegas, no plano de carreira e nas atividades do curso estavam associadas à boa adaptação dos estudantes.                                |
| Taylor et al. (2014)        | 83 universitários de diferentes etnias e com, em média, 18 anos de idade    | Quantitativo Longitudinal                | Pode ser um momento de maior vulnerabilidade, em função de fatores como a entrada na vida adulta, assumir responsabilidades acadêmicas e construir novas relações sociais | Com o tempo, os sintomas internalizantes foram negativamente associados ao apoio social percebido pelos amigos, enquanto que a resiliência do ego estava associada à percepção de apoio social da família. |
| Terry et al. (2013)         | 119 calouros  | Quantitativo Transversal                 | Processo que envolve mudanças simultâneas no estilo de vida, rotinas, responsabilidades e, mudança de cidade.   | A autocompaixão está relacionada a um melhor enfrentamento de dificuldades, menor saudade e depressão, e maior satisfação com a entrada na universidade.   |
| Wilkins (2014)              | 19 homens negros<br>8 homens brancos, universitários de diferentes períodos | Qualitativo Estudo de casos múltiplos    | Não há  | Enquanto homens brancos de primeira geração foram capazes de transportar suas estratégias de identidade para a faculdade, a transição para a universidade complicou a integração dos homens negros.        |
| Wrench et al. (2013)        | 132 estudantes de cursos na área da saúde                                   | Qualitativo                              | Não há  | Fatores significativos que afetam o bem-estar dos alunos durante a transição: mudança de cidade, envolvimento com a aprendizagem, senso de pertencimento, gestão do tempo e das demandas.                  |

### Conceito de Transição à universidade

A transição à universidade é entendida pelos autores como uma etapa muito importante na vida dos jovens (Huynh & Fuligni, 2012; Shim & Ryan, 2012), reconhecendo que o momento de transição ao ensino superior coincide com a transição da adolescência para a vida adulta (Conley et al., 2014; Huynh & Fuligni, 2012; Taylor et al., 2012). Desta forma, esse período pode ser percebido como potencialmente estressante, uma vez que há uma reconfiguração de papéis e responsabilidades (Terry et al., 2013), em que o jovem precisa dar conta de suas questões identitárias, ao mesmo tempo em que surgem novas exigências acadêmicas presentes no contexto universitário, que exigem maior autonomia e comprometimento dos indivíduos (Huynh & Fuligni, 2012; Taylor et al., 2014).

Dentre os desafios desse novo contexto apontados pelos estudos, destacam-se: a mudança de cidade (Terry et al., 2013), o afastamento dos pais/ família de origem (Ari & Shulman, 2012), a necessidade de lidar com um novo ambiente acadêmico e fazer novas amizades (Shim & Ryan, 2012; Taylor et al., 2014), o fato de ter que assumir responsabilidades acadêmicas maiores (Taylor et al., 2014). Observa-se que a maioria dos artigos analisados não apresenta explicitamente um conceito ou definição do que seria a transição à universidade ou ao ensino superior (Azmitia et al. 2013; Carr et al., 2013; Fromme et al., 2008; Hanna et al., 2014; Hicks & Heastie, 2008, Morton et al., 2014; Pino et al., 2012; Ranney & Troop-Gordon, 2012; Soares et al., 2014; Wilkins, 2014; Wrench et al., 2013). De fato, grande parte dos artigos apenas descreve mudanças ou desafios enfrentados pelos estudantes nesse período de transição, sem explicitar propriamente um modelo de transição. Nesse sentido, observa-se a necessidade de uma melhor conceitualização da transição, com uma definição mais clara da própria extensão temporal desse período, assim como dos aspectos que seriam mais prototípicos dessa experiência e que deveriam estar sempre sendo considerados nos estudos, de forma que os seus resultados possam ser comparados.

### Delineamento dos estudos

Quanto ao método, dos 17 estudos analisados, 13 apresentam delineamento quantitativo, dois possuem delineamento misto (Azmitia et al., 2013; Hanna et al., 2014) e dois utilizaram delineamento qualitativo, sendo um de estudos de casos múltiplos (Wilkins, 2014) e o outro utilizando análise temática (Wrench et al., 2013). Das pesquisas quantitativas, oito estudos possuem um delineamento longitudinal (Ari & Shulman, 2012; Conley et al., 2014; Fromme et al., 2008; Huynh & Fuligni, 2012; Ranney & Troop-Gordon,

2012; Shim & Ryan, 2012; Taylor et al., 2014; Terry et al. 2013) e cinco são transversais (Carr et al., 2013; Hicks & Heastie, 2008, Morton et al., 2014; Pino et al., 2012; Soares et al., 2014). Os estudos qualitativos e mistos apresentavam delineamentos transversais (Azmitia et al., 2013; Hanna et al., 2014; Wrench et al., 2013, Wilkins, 2014).

Destaca-se que a grande maioria dos estudos optou por analisar o processo de transição através de estudos quantitativos e longitudinais, comparando as variáveis alvo ao longo do tempo, principalmente durante o primeiro ano de ingresso no ensino superior. Essa forma de delineamento mostra-se pertinente na abordagem do fenômeno. No entanto, aspectos mais qualitativos do processo de transição podem não estar sendo investigados.

### Características dos Participantes

Em relação aos participantes dos estudos, 11 pesquisas selecionaram estudantes que estavam cursando o primeiro ano da universidade (Ari & Shulman, 2012; Azmitia et al., 2013; Carr et al., 2013; Fromme et al., 2008; Hanna et al., 2014; Morton et al., 2014; Ranney & Troop-Gordon, 2012; Shim & Ryan, 2012; Soares et al., 2014; Terry et al. 2013; Wrench et al., 2013). Em três estudos, além das informações serem coletadas com estudantes de primeiro ano da universidade, foram acessados estudantes no final do ensino médio (Huynh & Fuligni, 2012; Taylor et al., 2014) ou pouco antes da entrada na universidade (Conley et al., 2014), buscando documentar as possíveis mudanças ocorridas ao longo desse período.

É provável que a escolha da grande maioria dos autores por participantes no primeiro ano da graduação se justifique: pela facilidade de acesso a essa população, e pelo próprio foco da pesquisa: processo de transição do ensino médio para a universidade. Em três estudos (Hicks & Heastie, 2008; Pino et al., 2012; Wilkins, 2014), os participantes foram estudantes de diferentes anos da graduação. Considera-se que poderiam ser ampliados o número de estudos longitudinais que investigassem os aspectos da transição em participantes concluintes do ensino médio e ingressantes na universidade.

Os participantes eram jovens que apresentavam, em média, entre 17 e 19 anos (Azmitia et al., 2013; Carr et al., 2013; Conley et al., 2014; Fromme et al., 2008; Hicks & Heastie, 2008; Huynh & Fuligni, 2012; Morton et al., 2014; Ranney & Troop-Gordon, 2012; Shim & Ryan, 2012; Taylor et al., 2014), 23 anos (Ari & Shulman, 2012) e 26 anos (Soares et al., 2014). Cinco estudos não informaram a idade média da amostra (Hanna et al., 2014; Pino et al., 2012; Terry et al. 2013; Wilkins, 2014; Wrench et al., 2013).

Observa-se que a maior parte dos estudos foi realizada com estudantes considerados típicos. No entanto, constata-se que os estudos poderiam detalhar melhor a sua população,



para que os leitores possam delimitar melhor a que tipo de estudantes se referem. Pereira (2012) propõem que sejam considerados universitários típicos aqueles estudantes que ingressam no ensino superior logo após terem concluído o ensino médio, e que possuem idades entre 17 e 20 anos. Já os nomeados atípicos são aqueles que interromperam os seus estudos formais durante alguns anos, ingressam no ensino superior mais tardiamente, e já estão desempenhando alguma atividade profissional remunerada, o que lhes impossibilita um envolvimento em tempo integral com as atividades acadêmicas (Soares, Almeida & Ferreira, 2010). Além disso, esses estudantes podem desempenhar outros papéis, que implicam em responsabilidades familiares, profissionais e sociais (Oliveira, 2007).

No que se refere a variável sexo, 10 estudos tiveram a maior parte da amostra composta por indivíduos do sexo feminino (Ari & Shulman, 2012; Azmitia et al., 2013; Conley et al., 2014; Fromme et al., 2008; Hanna et al., 2014; Hicks & Heastie, 2008; Morton et al., 2014; Ranney & Troop-Gordon, 2012; Soares et al., 2014; Taylor et al., 2014; Wrench et al., 2013). Quatro pesquisas tiveram uma porcentagem aproximada de homens e mulheres (Carr et al., 2013; Huynh & Fuligni, 2012; Shim & Ryan, 2012; Terry et al. 2013), um estudo contou com apenas com participantes do sexo masculino (Wilkins, 2014) e um estudos não informou o sexo dos participantes (Pino et al., 2012).

Apesar dessa variável ter sido utilizada para caracterizar a maior parte dos estudos, ela só foi objeto de análise em quatro das 17 pesquisas identificadas (Conley et al., 2014; Fromme et al., 2008; Ranney & Troop-Gordon, 2012; Pino et al., 2012), sendo que apenas um estudo encontrou diferenças entre homens e mulheres. Nesse estudo, os autores definiram bem-estar psicossocial como um bom ajustamento em relação às demandas sociais, fundamental para a saúde mental. Ao investigar como se dá o processo de ajustamento à universidade, foram identificadas diferenças na forma como mulheres e homens lidam com as demandas psicossociais durante o processo de transição ao ensino superior. Enquanto os níveis de ansiedade dos homens estabilizaram após início da transição, nas mulheres esses níveis continuaram a piorar no segundo semestre da graduação, sugerindo que, com o passar do tempo, as mulheres podem experimentar níveis crescentes de sofrimento quando comparadas aos homens. Por outro lado, os homens apresentam piores escores de vulnerabilidade e de bem-estar social, uma vez que, segundo os resultados, eles mostram-se mais propensos a fazer uso de estratégias desadaptativas para lidar com as dificuldades presentes no período de transição. (Conley et al., 2014).

Em termos de etnia da amostra, observa-se que cinco estudos contaram com diferentes etnias (negros, asiáticos, latinos, europeus), (Azmitia et al., 2013, Fromme et al.,

2008; Huynh & Fuligni, 2012; Shim & Ryan, 2012; Taylor et al., 2014), quatro possuíam a grande maioria da amostra de caucasianos (Carr et al., 2013; Conley et al., 2014; Hanna et al., 2014; Ranney & Troop-Gordon, 2012), um estudo contou com uma amostra apenas de participantes latinos (Pino et al., 2012) e dois com a maioria de participantes negros (Hicks & Heastie, 2008; Wilkins, 2014). Cinco estudos não informaram a etnia dos participantes (Ari & Shulman, 2012; Morton et al., 2014; Soares et al., 2014; Terry et al., 2013; Wrench et al., 2013). Observa-se que a variável etnia foi analisada em três artigos dos 11 artigos identificados (Huynh & Fuligni, 2012; Pino et al., 2012; Wilkins, 2014).

Ao comparar homens negros e brancos descobriu-se que apenas os últimos conseguiram utilizar as estratégias identitárias utilizadas no ensino médio no contexto universitário. Os homens negros relataram ter dificuldades na transição à universidade, uma vez que as estratégias utilizadas no ensino médio não funcionaram na universidade, o que acabou complicando sua adaptação. No caso da amostra estudada, os homens brancos moldaram sua identidade e atitudes para se ajustarem ao papel de garoto normal na escola. Ao transpor essa estratégia para a universidade, isso os ajudou a fazerem novos amigos e a se ajustarem mais facilmente a esse contexto. Já para os negros, no ensino médio, ser o amigo negro “descolado” significava fazer quase tudo que eles queriam. Contudo, na universidade, a mesma identidade ficou limitado a um pequeno conjunto de comportamentos estereotípicos. Nesse caso, evidencia-se a importância das experiências de formação de identidade no ensino médio para os processos de identidade na universidade, onde as expectativas de identidade podem mudar inesperadamente para grupos distintos em função de preconceitos e estereótipos (Wilkins, 2014).

Outro estudo realizado com universitários de origem europeia, asiática, latina e outras minorias étnicas aponta que a percepção dos participantes sobre a discriminação de si e de seu grupo étnico estava associada a sintomas somáticos e depressivos. Isso ocorre pela associação entre o impacto psicológico da transição para a idade adulta, entrada na universidade e as experiências de discriminação percebidas. Por outro lado, os autores afirmam ocorre uma diminuição na discriminação percebida durante a transição à universidade em comparação ao ensino médio, especialmente em estudantes latinos. Os autores afirmam que isso possivelmente ocorra, pois, as pessoas na universidade sejam menos preconceituosas do que os colegas da escola e, subsequentemente, discriminem menos. Outra hipótese levantada pelos autores é que mesmo que tenham preconceitos, esses colegas não manifestam explicitamente a fim de evitar punições penais por atos discriminatórios (Huynh & Fuligni, 2012).

Ainda outro estudo realizado com universitários latinos evidenciou algumas diferenças entre participantes do sexo feminino e masculino e também entre estudantes de primeira e de segunda geração no período de transição do ensino médio para o superior. Por exemplo, no ensino médio, latinos apresentam mais comportamentos de risco, estudam menos e praticam menos atividades voluntárias. As latinas, se preparam mais para a universidade, além de reconhecer os pais e professores como importantes no processo de transição à universidade. Ao comparar estudantes latinos de primeira e segunda geração, os universitários de primeira geração reconhecem os serviços de orientação como muito úteis no auxílio ao momento de transição, enquanto os estudantes de segunda geração buscavam ajuda nos seus pais, que já haviam passado por esse processo (Pino et al., 2012).

#### Principais resultados descritos nos estudos

Os estudos abordavam diversos temas e variáveis. Podemos dividir os mesmos em dois grandes grupos de variáveis, conforme a proposta de Soares et al. (2008), ao considerar o conceito de ajustamento ao contexto universitário. Esses autores consideram que na literatura sobre adaptação ou ajustamento à universidade há dois tipos de fatores envolvidos nesse processo: 1) aqueles que enfocam aspectos intrapessoais dos participantes e 2) aqueles que tratam de aspectos contextuais, que envolveriam questões institucionais e de relações interpessoais. Alguns estudos foram agrupados em um terceiro grupo por explorarem fatores individuais e contextuais.

No primeiro grupo, os estudos investigaram questões como: a associação entre o padrão de sono dos universitários, seus estados afetivos e níveis de estresse (Ari & Shulman, 2012); a percepção sobre a transição da escola para a universidade (Hanna et al., 2014); os efeitos de características pessoais e sintomas internalizantes sobre os níveis de estresse e adaptação à universidade; o impacto das expectativas dos estudantes sobre a adaptação acadêmica (Soares et al., 2014); o papel da autocompaixão no enfrentamento das dificuldades (Terry et al., 2013); a relação entre os sintomas internalizantes, a percepção de apoio social e os níveis de resiliência do ego (Taylor et al., 2014).

No segundo grupo, as variáveis investigadas foram: relação entre apego e indicadores de bem-estar psicossocial (Carr et al., 2013); mudanças nos comportamentos de risco na transição à universidade (Fromme et al., 2008); estressores e problemas de saúde mental e física em estudantes residentes dentro e fora do *campus* (Hicks & Heasie, 2008); a influência de pais colegas, professores e de outros fatores sobre a experiência de transição à universidade (Pino et al., 2012); a comunicação com amigos distantes como compensador

pela falta de amizade no campus (Ranney & Troop-Gordon, 2012); as experiências de integração de homens negros e brancos (Wilkins, 2014).

Por fim, alguns estudos investigaram tanto variáveis individuais como relacionais: o papel da síntese de identidade e do apoio da família, amigos e professores na saúde mental de estudantes em transição para o ensino superior (Azmitia et al., 2014); ajustamento psicossocial ao longo da transição à universidade (Conley et al., 2014); a percepção de discriminação e o senso de desvalorização de seu grupo étnico perante a sociedade (Huynh & Fuligni, 2012); associação entre objetivos de realização social e os comportamentos sociais (Shim & Ryan, 2012); percepções e fatores que influenciam a saúde e o bem-estar dos calouros (Wrench et al., 2013).

Ao investigar as relações entre os sintomas de depressão e ansiedade, o apoio social percebido e a resiliência do ego ao longo da transição à universidade, Taylor et al. (2014) identificaram que os estudantes que percebiam ter menos apoio social dos amigos apresentavam um maior número de sintomas depressivos e de ansiedade. Já os estudantes que percebiam o apoio da família apresentaram maiores níveis de resiliência do ego. Esse traço de personalidade, segundo os autores, está relacionado à capacidade da pessoa adaptar-se a ambientes estressores e situações de mudança. Dessa forma, entende-se que resiliência do ego seja importante para conseguir lidar e se adaptar às novas demandas da universidade. Os autores ressaltam que os estudantes mais resilientes são capazes de desenvolver mais recursos de enfrentamento, além de perceberem níveis mais elevados de apoio social de sua família (Taylor et al., 2014). De fato, tanto o apoio emocional dos amigos quanto o sentimento de pertencimento a determinado grupo social mostraram-se muito importantes na adaptação à universidade e influenciaram positivamente a saúde mental dos estudantes (Azmitia et al., 2013, Wrench et al., 2013).

O estudo de Soares et al. (2014) avaliou o papel das expectativas dos estudantes na qualidade da experiência acadêmica. Seus resultados indicaram que a expectativa de se envolver socialmente prediz o engajamento em relações sociais e de amizade, colaborando para uma melhor adaptação desses estudantes. Ademais, universitários que apresentam maiores índices nas expectativas acadêmicas relacionadas ao envolvimento com o curso e com a instituição têm maiores chances de se adaptar melhor ao novo contexto, justamente por estarem mais dispostos a envolverem-se em atividades relacionadas ao curso, à carreira e aos colegas (Soares et al., 2014). Hanna et al. (2014) destacam que alguns alunos não parecem estar preparados para as demandas do ensino superior. Muitos gostariam que aspectos de sua experiência universitária fossem similares aos que vivenciaram no ensino

médio, incluindo maior nível de atenção individual, maior proximidade com os professores e esclarecimentos sobre os padrões exigidos nas avaliações (Hanna et al., 2014).

Ao investigar comportamentos de risco à medida que os alunos passam do ensino médio para a faculdade, identificou-se que indivíduos com maior probabilidade de se envolver em comportamentos de risco durante o último ano do ensino médio continuaram a apresentar esses comportamentos durante o primeiro ano de faculdade. Além disso, os participantes apresentaram um aumento no número de parceiros sexuais e no consumo de álcool e maconha na universidade. Por outro lado, comportamentos agressivos e de dirigir embriagado diminuíram nesse intervalo. Ao experienciar uma maior autonomia e menor supervisão dos pais, os jovens possuem maior liberdade para experimentação de sexo e drogas (Fromme et al., 2008).

A influência da autocompaixão mostrou-se um componente relevante na forma como os universitários reagem às dificuldades sociais e acadêmicas na transição para a faculdade. Terry et al. (2013) identificaram que estudantes que apresentam altos índices de autocompaixão conseguem lidar melhor com o enfrentamento às adversidades e situações estressantes, sentem menos saudades de casa e expressam maior satisfação com sua decisão de ingressar no ensino superior. Em função disso, eles sentem-se mais realizados e menos deprimidos. Otimismo e autoeficácia também são características pessoais que podem contribuir para uma boa experiência de transição. Morton et al. (2014) identificaram que universitários com altos níveis de otimismo e baixos níveis de depressão e ansiedade tendem a se adaptarem melhor. Além disso, estudantes com altos níveis de autoeficácia apresentam menores níveis de estresse em seu primeiro ano na universidade.

Outro fator que parece influenciar no processo de transição é o padrão de sono dos universitários. Um estudo identificou três maneiras distintas de lidar com a transição para a universidade, caracterizadas por diferentes padrões de sono e de humor. Metade da amostra analisada consistiu de alunos que lidam bem com a transição. Esses estudantes dormem mais de oito horas por noite e relataram boa qualidade do sono. Eles também lidam bem com as adversidades e apresentaram baixos níveis de estresse e de afeto negativo. Um pouco menos da outra metade da amostra relatou pior qualidade e menos horas de sono por noite. Apresentaram maiores níveis de afeto negativo e estresse e menor capacidade de lidar com eventos estressores. Os autores identificaram um terceiro grupo, bem menor que os dois anteriores, em que os participantes relatam menos horas de sono por noite, e mais horas de estudo. Seus índices de afeto negativo, estresse e capacidade de enfrentamento são similares aos do primeiro grupo, e, da mesma forma que eles, os participantes do terceiro grupo

também lidam bem com a adaptação ao novo contexto acadêmico. De qualquer maneira, considera-se os hábitos de sono como um fator importante ao estudar a transição à universidade, por estarem relacionados ao melhor enfrentamento das adversidades e a menores níveis de estresse (Ari & Shulman, 2012).

Ao investigarem questões que podem influenciar no bem-estar e saúde de universitários em processo de transição, Wrench et al. (2013) identificaram que a transição para a universidade foi considerada um fenômeno complexo, em que uma série de fatores acabam impactando no bem-estar dos ingressantes, tais como envolvimento com a aprendizagem universitária, pertencimento a uma comunidade acadêmica e gerenciamento de tempo. Além disso, a transição para a universidade teve um impacto negativo nos hábitos alimentares na qualidade do sono dos participantes. O estudo aponta ainda que os estudantes não se sentem totalmente preparados para o novo ambiente de aprendizagem a exigência de maior autonomia e responsabilidade pessoal. Nesse sentido, o apoio social e o sentimento de pertencimento mostraram-se significativos para uma boa experiência de transição.

Em relação às vivências sociais, Shim e Ryan (2012) observaram que estudantes que se propuseram a realizar tentativas de socialização tenderam a se adaptar socialmente com mais facilidade durante a transição à universidade. Já estudantes com comportamentos evitativos apresentaram baixa autoestima, comportamento ansioso e maior dificuldade para se ajustarem à universidade. Os autores apontam que os universitários com esse tipo de comportamento (evitativo) esperam, geralmente, um desfecho desagradável das situações sociais. Em função disso, apresentam uma adaptação social prejudicada (Shim & Ryan, 2012). Carr et al., (2013) identificaram que estudantes inseguros possuem maiores percepções de solidão e percepções negativas de integração com colegas e professores. Conseqüentemente, esses mesmos indivíduos apresentam déficits sociais manifestados por meio de maior isolamento e a menor integração com seus pares.

Nesse sentido, alguns estudantes podem apresentar dificuldades em fazer amizades nesse novo contexto acadêmico, seja por características pessoais ou em função da grande quantidade de mudanças com as quais esses universitários estão lidando, além da adaptação a novas relações sociais. Com isso, a comunicação com amigos distantes via computador mostra-se como uma forma de auxiliar esses sujeitos a vivenciarem menor sofrimento emocional e adaptarem-se melhor à universidade. Manter contato frequente com amigos distantes pode compensar a ausência de relações de apoio entre os calouros que possivelmente ainda não fizeram amizades de confiança. Por outro lado, deve-se atentar para a qualidade dessas relações à distância. Os participantes do estudo relataram maiores

dificuldades de adaptação ao novo contexto e maior sofrimento emocional, mesmo mantendo contato com esses amigos distantes (Ranney & Troop-Gordon, 2012).

### **Considerações finais**

A transição do ensino médio para a universidade está permeada por uma série de fatores que podem influenciar positivamente ou negativamente os estudantes que estão passando por essa experiência. Dentre os fatores que podem ajudar no processo de transição, nos estudos investigados, destacam-se: os bons hábitos de sono, o sentimento de autocompaixão e o apoio de familiares e amigos, tanto presencialmente como à distância. O próprio momento de transição em si, por estar perpassado por uma série de mudanças desenvolvimentais, sociais e acadêmicas, pode vir a ser um estressor para esses estudantes. Além disso, outros fatores podem dificultar a capacidade adaptativa desses estudantes, como ter padrões ruins de sono, a percepção de discriminação de si e do seu grupo étnico e a presença de baixos níveis de resiliência do ego.

A escolha dos autores por investigar a influência das variáveis supracitadas baseia-se em estudos anteriores que apresentavam lacunas em relação às variáveis investigadas ou que já evidenciavam a influência de fatores individuais (etnia, gênero, comportamentos e características pessoais) e contextuais (suporte parental e de amigos) no processo de transição e adaptação dos estudantes universitários.

Observa-se que há uma grande quantidade de fatores que podem afetar os estudantes durante esse momento tão importante. Pensando que o ingresso no ensino superior é uma experiência comum a muitos jovens, caberia pensar, ainda no ensino médio, em programas preventivos para preparar os estudantes para esse momento tão importante. Oferecer aos estudantes e seus pais informações acerca do novo contexto acadêmico, importância de uma boa rede de apoio, locais onde ele pode buscar ajuda na universidade ou, caso seja o caso, na nova cidade em que vai morar.

Os estudos analisados sugerem que sejam realizadas outras pesquisas a fim de investigar fatores que auxiliem os estudantes a enfrentar de uma melhor forma as demandas universitárias e as variáveis negativas associadas ao processo de transição e adaptação ao ensino superior (Huynh & Fuligni, 2012; Shim & Ryan, 2012). Além disso, alguns autores também sugerem medir as variáveis em vários pontos no tempo para explorar de que forma elas se relacionam com as características pessoais e contextuais dos universitários ao longo do processo de transição (Azmitia et al., 2013; Terry et al., 2013).

Esse estudo possui algumas limitações, como o fato de apenas um dos artigos ter amostra brasileira. Diante de tantos aspectos que estão relacionados à transição ao ensino superior bem como a complexidade implicada nesse processo, faz-se necessário o desenvolvimento de pesquisas com estudantes brasileiros para explorar as particularidades desse fenômeno dentro desse contexto como, por exemplo, a diferença entre estudantes que vieram de escolas públicas e privadas, estudantes que precisam mudar de cidade para estudar, o papel da instituição nesse processo, entre outros. Também seria interessante pensar em intervenções voltadas para esse público, buscando reforçar os aspectos que auxiliam os estudantes e intervir naqueles que prejudicam seu sucesso na transição à universidade.

## Referências

- Almeida, L. S. (2007). Transição, adaptação acadêmica e êxito escolar no ensino superior. *Revista Galega-Portuguesa de Psicología e Educación, 14* (2), 203-215.
- Ari, L. L., & Shulman, S. (2012). Pathways of sleep, affect, and stress constellations during the first year of college: Transition difficulties of emerging adults. *Journal of youth studies, 15*(3), 273-292.
- Azmitia, M., Syed, M., & Radmacher, K. (2013). Finding your niche: Identity and emotional support in emerging adults' adjustment to the transition to college. *Journal of Research on Adolescence, 23*(4), 744-761.
- Baker, R. W. & Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology, 31*, 179-189.
- Bardagi, M. P., & Hutz, C. S. (2012). Rotina acadêmica e relação com colegas e professores: impacto na evasão universitária. *Psico, 43*(2), 174-184.
- Buboltz, W. C., Brown, F., & Soper, B. (2001). Sleep habits and patterns of college students: a preliminary study. *Journal of American College Health, 50* (3), 131-135.
- Carr, S., Colthurst, K., Coyle, M., & Elliott, D. (2013). Attachment dimensions as predictors of mental health and psychosocial well-being in the transition to university. *European journal of psychology of education, 28*(2), 157-172.
- Conley, C. S., Kirsch, A. C., Dickson, D. A., & Bryant, F. B. (2014). Negotiating the transition to college: Developmental trajectories and gender differences in psychological functioning, cognitive-affective strategies, and social well-being. *Emerging Adulthood, 2*(3), 195-210.



- Fromme, K., Corbin, W. R., & Kruse, M. I. (2008). Behavioral risks during the transition from high school to college. *Developmental psychology, 44*(5), 1497-1504.
- Hanna, L. A., Hall, M., Smyth, P., & Daly, S. (2014). "I miss being spoon-fed". A comparison of transition from school to university education from the perspective of undergraduate pharmacy students. *Pharmacy Education, 14* (1) 37-43.
- Hicks, T., & Heastie, S. (2008). High school to college transition: A profile of the stressors, physical and psychological health issues that affect the first-year on-campus college student. *Journal of Cultural Diversity, 15*(3), 143-147.
- Huynh, V. W., & Fuligni, A. J. (2012). Perceived ethnic stigma across the transition to college. *Journal of Youth and Adolescence, 41*(7), 817-830.
- Igue, É. A., Bariani, I. C. D., & Milanesi, P. V. B. (2008). Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. *Psico USF, 13*(2), 155-164.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & The PRISMA Group (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *PLoS Med 6*(6): e1000097
- Morton, S., Mergler, A., & Boman, P. (2014). Managing the transition: The role of optimism and self-efficacy for first-year Australian university students. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools, 24*(1), 90-108.
- Oliveira, A. L. (2007). Quem são e como são eles? O caso dos adultos no ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 41*(3), 43-76.
- Oliveira, C. T. D., Dias, A. C. G., & Piccoloto, N. M. (2013). Contribuições da terapia cognitivo-comportamental para as dificuldades de adaptação acadêmica. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas, 9*(1), 10-18.
- Oliveira, C. T. D., Wiles, J. M., Fiorin, P. C., & Dias, A. C. G. (2014). Percepções de estudantes universitários sobre a relação professor-aluno. *Psicologia escolar e educacional, 18*(2), 239-246.
- Oliveira, C. T., & Dias, A. C. G. (2014). Dificuldades na Trajetória Universitária e Rede de Apoio de Calouros e Formandos. *Psico, 45*(2), 187-197.
- Pereira, A. S. C. S. (2012). *A intenção de continuar a estudar na universidade: estudo exploratório com estudantes adultos não-tradicionais*. (Dissertação de mestrado não-publicada). Universidade do Minho, Minho.
- Pino, N. W., Martinez-Ramos, G. P., & Smith, W. L. (2012). Latinos, the academic ethic, and the transition to college. *Journal of Latinos and Education, 11*(1), 17-31.

- Ranney, J. D., & Troop-Gordon, W. (2012). Computer-mediated communication with distant friends: Relations with adjustment during students' first semester in college. *Journal of Educational Psychology, 104*(3), 848.
- Santos, A. S. D., Oliveira, C. T. D., & Dias, A. C. G. (2015). Características das relações dos universitários e seus pares: implicações na adaptação acadêmica. *Psicologia: teoria e prática, 17*(1), 150-163.
- Santos, L., & Almeida, L. (2001). Vivências acadêmicas e rendimento escolar: estudo com universitários do 1º ano. *Análise Psicológica, 2*(19), 205-217.
- Santos, P. (2007). *A relação das vivências e expectativas acadêmicas com o abandono escolar no ensino superior* (Dissertação de mestrado não-publicada). Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Shim, S. S., & Ryan, A. M. (2012). What do students want socially when they arrive at college? Implications of social achievement goals for social behaviors and adjustment during the first semester of college. *Motivation and Emotion, 36*(4), 504-515.
- Silva, S. D. L. R., & Ferreira, J. A. G. (2009). Família e ensino superior: que relação entre dois contextos de desenvolvimento? *Exedra, 1*, 101-126.
- Soares, A. B., Francischetto, V., Dutra, B. M., Miranda, J. M. D., Nogueira, C. C. D. C., Leme, V. R., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2014). O impacto das expectativas na adaptação acadêmica dos estudantes no Ensino Superior. *Psico-USF, 19*(1), 49-60.
- Soares, D. L., Almeida, L. S., & Ferreira, J. A. G. (2010). Percursos vocacionais e vivências acadêmicas: o caso dos alunos maiores de 23 anos. *Psicologia, Educação e Cultura, 14*(1), 203-214.
- Taylor, Z. E., Doane, L. D., & Eisenberg, N. (2014). Transitioning from high school to college: Relations of social support, ego-resiliency, and maladjustment during emerging adulthood. *Emerging Adulthood, 2*(2), 105-115.
- Teixeira, M. A. P., Dias, A. C. G., Wottrich, S. H., & Oliveira, A. M. (2008). Adaptação à universidade em jovens calouros. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, 12*(1), 185-202.
- Terry, M. L., Leary, M. R., & Mehta, S. (2013). Self-compassion as a buffer against homesickness, depression, and dissatisfaction in the transition to college. *Self and Identity, 12*(3), 278-290.
- Wilkins, A. C. (2014). Race, age, and identity transformations in the transition from high school to college for Black and first-generation White men. *Sociology of Education, 87*(3), 171-187.

Wrench, A., Garrett, R., & King, S. (2013). Guessing where the goal posts are: managing health and well-being during the transition to university studies. *Journal of Youth Studies, 16*(6), 730-746.

## ESTUDO 2

Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) em universitários: percepções, dificuldades e estratégias de enfrentamento

**Resumo:** Estima-se que de 2% a 8% dos universitários apresentam sintomas característicos do TDAH. Desafios inerentes à vivência universitária, associados às particularidades do transtorno, configuram-se como potenciais estressores para pessoas com TDAH. O objetivo desse estudo foi investigar as percepções de estudantes universitários diagnosticados com TDAH sobre as dificuldades enfrentadas durante o ensino médio e no processo de adaptação à universidade, além das estratégias utilizadas por eles para lidar com essas dificuldades. Participaram da pesquisa seis estudantes universitários com TDAH, de ambos os sexos, cursando diferentes cursos e períodos da graduação em uma universidade federal do Sul do Brasil. Os dados foram analisados qualitativamente sob a perspectiva da análise temática. Os participantes avaliam sua experiência com o transtorno de maneira negativa. Dificuldades já encontradas no ensino médio, relacionadas ao transtorno, permanecem no contexto universitário, podendo ser agravadas por novas exigências. Em comparação ao ensino médio, percebe-se uma mudança nas estratégias para lidar com as dificuldades acadêmicas na universidade, com foco na resolução de problemas. Aponta-se a necessidade de outros estudos para identificar a intensidade das dificuldades percebidas.

**Palavras-chave:** TDAH, universitários, estratégias de enfrentamento

**Abstract:** It is estimated that 2% to 8% of college students have ADHD characteristic symptoms. Inherent challenges in college experience, associated with ADHD particularities are potential stressors for people with ADHD. The aim of the study was to investigate the perceptions of college students with ADHD on the difficulties faced in college adjustment process and strategies used by them to deal with it. Participants were six university students with ADHD, of both sexes, attending different majors and graduation periods at a federal university in the South of Brazil. The results were analyzed from the perspective of the thematic analysis. Participants evaluate their experience with the disorder in a negative way. Problems already identified in high school, related to the disorder, continued to permeate students' daily life, often aggravated by new demands. Compared to high school, there is a change in strategies to deal with academic difficulties in college, focusing on problem solving. Other studies to identify the intensity of perceived difficulties are recommended.

**Keywords:** ADHD, college students, coping strategies

O Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) é caracterizado por uma série de sintomas relacionados à desatenção e/ou hiperatividade e impulsividade (APA, 2014). O TDAH foi, durante muito tempo, conhecido como um transtorno exclusivo da infância (Kooij et al., 2010). Contudo, pesquisas apontam que, quando não tratado, e muitas vezes mesmo com tratamento, o TDAH pode permanecer na vida adulta (Barkley et al. 2002; Lara et al. 2009). De fato, apesar dos tratamentos realizados e da melhora de alguns sintomas com a idade (Biederman, Mick & Faraone, 2000), as taxas de persistência do TDAH em adultos podem ser consideradas elevadas. Faraone, Biederman e Mick (2006), ao realizarem uma metanálise de estudos seguimento do TDAH ao longo do ciclo vital, encontraram que as taxas de prevalência dependem dos critérios de definição do transtorno. O "TDAH persistente", ou seja, aquele que preenche todos os critérios para o diagnóstico na vida adulta tem uma taxa aproximada de 15% aos 25 anos de idade. No entanto, quando se utiliza como parâmetro a definição do DSM-IV para TDAH em remissão parcial, a taxa de persistência é muito maior, ou seja, é de aproximadamente 65%.

Alguns estudos demonstram que portadores de TDAH apresentam comprometimentos na vida social, familiar, afetiva, acadêmica e profissional, em função de déficits relacionados ao funcionamento executivo como a processos atencionais (Faraone et al., 2000). Esses prejuízos são significativos. Por exemplo, em um estudo que procurou avaliar o grau em que o TDAH prejudica a vida cotidiana dos portadores no Reino Unido foi encontrado que 50 % dos portadores consideravam ter prejuízos no domínio acadêmico, 42,7 nas atividades de vida diária e 40,2 % nas atividades laborais e profissionais. Outro dado interessante também descrito nesse estudo foi que 45% da amostra recebeu o diagnóstico de TDAH após os 18 anos de idade, sendo que o processo diagnóstico levou mais de um ano e foi realizado após a visita a pelo menos 3 profissionais. Diferentes razões podem estar associadas a essa demora diagnóstica. Uma delas é o fato que o TDAH, anteriormente era considerado, no Reino Unido, um transtorno atribuído apenas na infância (Pittsa, Mangle, & Asherson, 2015).

Adolescentes com TDAH têm muito mais chances de não concluir o ensino médio do que seus pares e aqueles que conseguem se formar são muito menos propensos a ingressarem na universidade (Weyandt & DuPaul, 2013). Entre a população universitária, estima-se que 2% a 8% dos estudantes apresentam sintomas característicos do transtorno (Weyandt & Dupaul, 2013). Contudo, não existe um consenso sobre se há diferenças nas dificuldades acadêmicas vivenciadas pelos estudantes com e sem TDAH (Weyandt et al., 2013). Diversos estudos afirmam que universitários com o transtorno possuem maiores

dificuldades quando comparados a seus colegas que não apresentam TDAH. Muitas vezes, essas dificuldades estão associadas à presença dos sintomas, que provocam um desempenho acadêmico não satisfatório (Advokat, Lane, & Luo 2011; Blase et al., 2009; Green & Rabiner, 2012).

Por exemplo, Norwalk, Norvilitis e MacLean (2009) encontraram que a presença de TDAH, especialmente do tipo desatento, está negativamente associada ao sucesso acadêmico. Além disso, estudantes portadores de TDAH tendem a ter maiores dificuldades de ajustamento social e acadêmico, apresentando menores níveis de autoeficácia na tomada de decisões sobre a carreira (Norvilitis, Sun & Zhang, 2010) e, maiores níveis de preocupações acadêmicas quando comparados a estudantes sem o transtorno (Blase et al., 2009, Rabiner, Anastopoulos, Costello, Hoyle & Swartzwelder, 2008).

Os estudos indicam que as dificuldades apresentadas por portadores de TDAH na inserção na universidade poderão ser tanto na área acadêmica como na interpessoal. Dentre elas destacam-se as preocupações acadêmicas e sociais, a instabilidade emocional (Blase et al., 2009), a baixa autoestima (Jhambh, Arun & Garg, 2014), as dificuldades enfrentadas no ambiente de trabalho (Shifrin, Proctor & Prevatt, 2010), e na organização das atividades (Norwalk et al., 2009; Weyandt et al., 2013).

De fato, pode-se considerar a própria experiência universitária como produtora de certos níveis de estresse, uma vez que as novas vivências presentes nesse contexto trazem consigo uma série de mudanças e desafios (acadêmico, social, pessoal e profissional) (Almeida, 2007; Bardagi & Hutz, 2011). No caso de estudantes com TDAH, os desafios inerentes à vivência universitária, associados às particularidades presentes nesse transtorno, configuram-se como potenciais estressores para esses indivíduos (Morgan, 2012).

Universitários com sintomas de TDAH quando comparados a estudantes que não apresentam esse transtorno utilizam mais estimulantes sem prescrição médica (Arria et al., 2011; Janusis & Weyandt, 2010), realizam maior uso de substâncias psicoativas (Rooney, Chronis-Tuscano & Yoon, 2012; Weyandt et al., 2013), apresentam maiores níveis de ansiedade (Prevatt, Dehili, Taylor, & Marshall, 2015) e de depressão (Meinzer, Hill, Pettit & Nichols-Lopez, 2014; Patros et al., 2013), além de serem mais propensos a se engajarem em comportamentos sexuais de risco (Huggins, Rooney & Chronis-Tuscano, 2015; Marsh, Norvilitis, Ingersoll & Li, 2012). Ademais, alunos com TDAH no primeiro ano da graduação são mais propensos a ter desempenho inferior, aumento das preocupações acadêmicas e no uso de substâncias psicoativas como álcool e cigarro (Blase et al., 2009). Esses estudantes podem apresentar maiores níveis de sofrimento psíquico e de comprometimento das funções

executivas (Gray et al., 2016; Weyandt et al., 2017).

Sendo assim, o objetivo desse estudo é investigar, de forma exploratória, as percepções de estudantes universitários diagnosticados com TDAH sobre as dificuldades enfrentadas no processo de transição para a universidade e as estratégias utilizadas por eles para lidar com as mesmas. Espera-se, com esse estudo, compreender as particularidades do TDAH na experiência desses estudantes.

## Método

Este trabalho utilizou um delineamento qualitativo exploratório. O estudo qualitativo caracteriza-se por buscar compreender a natureza de fenômenos sociais, situações complexas ou muito particulares, buscando apreender os significados envolvidos no mesmo (Richardson, 1999). A pesquisa exploratória, por sua vez, tem por objetivo familiarizar-se com um assunto ainda pouco conhecido, pouco explorado. Busca conhecer mais sobre um assunto, a fim de construir conhecimentos e hipóteses sobre o fenômeno (Gil, 1999).

## Participantes

Participaram desse estudo seis estudantes universitários com diagnóstico de TDAH, de ambos os sexos, cursando entre o quarto e sétimo semestre da graduação. Na Tabela 1 são descritos outros dados tais como idade, curso, semestre, idade em que descobriram o diagnóstico de TDAH, se já estão ou estiveram em algum tipo de tratamento e o escore obtido na *Adult Self-Report Scale - ASRS* (informações sobre esse instrumento são dadas na seção seguinte).

Tabela 2. Identificação da amostra

| Nome fictício | Idade | Curso                      | Semestre | Idade diagnóstico | Tipo de tratamento           | ASRS |
|---------------|-------|----------------------------|----------|-------------------|------------------------------|------|
| Aline         | 26    | Química                    | 4º/5º    | 15 anos           | Psicoterapia e farmacológico | 17   |
| André         | 22    | Ciências<br>Atuarias       | 5º       | 8 anos            | Farmacológico                | 15   |
| Joice         | 22    | Jornalismo                 | 5º       | 12 anos           | Nenhum                       | 17   |
| Léo           | 19    | Relações<br>Internacionais | 4º       | 17 anos           | Nenhum                       | 20   |

|        |    |            |       |         |                              |    |
|--------|----|------------|-------|---------|------------------------------|----|
| Nicole | 27 | Psicologia | 4º/5º | 11 anos | Psicoterapia e farmacológico | 16 |
| Sara   | 26 | Farmácia   | 7º    | 21 anos | Psicoterapia e farmacológico | 21 |

### **Instrumentos e Procedimentos**

A amostra foi selecionada por conveniência, por meio de indicações pessoais e contato através de redes sociais. Para a coleta das informações, foram realizados entre um e dois encontros individuais com os participantes em uma sala fechada no ambiente da instituição de ensino superior. Num primeiro momento, foi aplicada a *Adult Self-Report Scale (ASRS)* para identificar a intensidade dos sintomas apresentada pelo entrevistado no momento da pesquisa. Todos os participantes preencheram quatro ou mais questões da ASRS com os níveis algumas vezes, frequentemente e muito frequentemente.

A ASRS é uma escala *Likert* de cinco pontos (0 = nunca a 4 = muito frequentemente) de autoavaliação para adultos que identifica sinais/sintomas do TDAH por meio de seis perguntas. Quatro ou mais respostas nos níveis algumas vezes, frequentemente e muito frequentemente indicam sintomas compatíveis com o diagnóstico do TDAH. Os itens do instrumento contemplam os critérios estabelecidos pelo DSM-IV para o diagnóstico do TDAH em crianças, sendo adaptados para o contexto da vida adulta. A versão dessa escala composta por seis itens apresentou medidas de sensibilidade, especificidade, acurácia e valor de Kappa melhores que a versão composta por 18 itens (sensibilidade 68.7% vs. 56.3%, especificidade 99.5% vs. 98.3%, acurácia 97.9% vs. 96.2% e valor de Kappa 0.76 vs. 0.58). Essa escala foi desenvolvida por Kessler et al. (2007) e adaptada para o Brasil por Mattos et al. (2006). Os escores podem variar de 0 a 24.

Em seguida, foi realizada uma entrevista semiestruturada, utilizando um roteiro tópico flexível com questões norteadoras, elaboradas previamente pelas pesquisadoras. Esse tipo de entrevista caracteriza-se por ter como objetivo compreender o que o entrevistado considera como mais importante em relação a determinado assunto ou situação. Pelo fato de ter interesse no ponto de vista do participante da pesquisa, não há respostas consideradas corretas ou erradas (Richardson, 1999). As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas integralmente para posterior análise. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e as questões de sigilo, participação voluntária e demais cuidados éticos foram respeitados. Todos os participantes leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.



## **Análise das Informações**

As informações obtidas por meio das entrevistas foram analisadas sob a perspectiva da análise temática com categorias definidas *a posteriori*, a partir dos conteúdos que emergiram das falas dos entrevistados, em consonância com os objetivos do estudo. Para tanto, foi realizada uma leitura flutuante das entrevistas, identificando temas e possíveis subtemas. Cada tema corresponde a um padrão presente nas informações das entrevistas, considerado relevante em relação aos objetivos da pesquisa. Após diversas leituras, foram destacados os trechos representativos de cada tema que, por fim, foram organizados de acordo com os temas identificados. O resultado da análise é apresentado por meio da descrição dos temas, a seguir (Braun & Clarke, 2006).

## **Resultados**

O objetivo do estudo foi compreender as percepções, dificuldades e estratégias de enfrentamento dos entrevistados. Os resultados foram divididos em cinco temas: “A experiência de ter TDAH”, “Dificuldades e estratégias de enfrentamento no ensino médio”, “Ingresso no Ensino Superior”, “Dificuldades do contexto universitário” e “Estratégias de enfrentamento no ensino superior”. Cada tema é descrito e ilustrado com trechos representativos.

### **Tema 1: A experiência de ter TDAH**

Os entrevistados, ao serem questionados sobre como é ter TDAH, descreveram suas dificuldades em prestar atenção ou focalizar apenas algum dos aspectos de suas experiências. Destacaram que sua atenção é “múltipla”, ou seja, atraída por diferentes estímulos, o que pode se constituir em um excesso de estímulos que influenciam nas suas percepções das “coisas” (realidade).

*“É ter muita dificuldade em prestar atenção nas coisas. É saber que eu vou demorar mais pra fazer algumas coisas” (Aline).*

*“E aí eu acho, “nossa, é muito louco, não é nada do que você está pensando”. Se tem uma ideia geral, eu acho que a gente não consegue ter atenção, não consegue prestar atenção, é um transtorno causado porque tu não teve atenção suficiente. E aí eu vejo na verdade, que a coisa não é um déficit de atenção, mas é uma atenção tão múltipla que tu não consegue captar muito bem as coisas, porque é atenção em tudo, o tempo inteiro, 24 horas, e aí é um repertório imenso de coisas que tem*

*disponível o tempo inteiro na cabeça. E para mim é essa noção que eu tenho, de muita coisa ao mesmo tempo, de muito excesso e daí eu acho que vem a dificuldade, não é falta de atenção, é um outro caminho” (Nicole)*

Eles avaliaram sua experiência com o transtorno de diferentes formas, alguns adjetivos utilizados foram: “uma piração”, “uma agonia”, “difícil”. Identifica-se, em suas falas, que as dificuldades enfrentadas nos processos atencionais se relacionam com alterações no humor e com suas percepções sobre si mesmos.

*“É difícil, bem difi... (...) porque eu não consigo me concentrar na coisa que eu estou lendo ou eu não consigo ficar muito tempo assistindo um filme ou uma série que eu já começo a ficar nervoso. E também muita oscilação de humor” (Léo).*

*“Como é ter o TDAH? É ter alguma coisa, que se eu acreditasse em inferno e céu, seria sempre o que fica ali do lado de inferno, mostrando coisas legais para serem feitas. O TDAH ele simplesmente potencializa a minha vantagem de vagabundear a minha maior parte do tempo. Então é isso, para mim ele é isso” (André).*

*“É uma piração. Eu percebo assim a diferença quando eu converso com pessoas que não tem e que não fazem ideia do que seja. A ideia assim, que as pessoas fazem e eu fico comparando como é dentro da minha cabeça, na verdade (Nicole).*

Essas dificuldades vividas relacionadas ao transtorno parecem influenciar na percepção e nas relações que as demais pessoas estabelecem com o portador, na opinião dos entrevistados. Os portadores podem se autodescrever, em alguns momentos, ou serem rotulados por terceiros como preguiçosos, relaxados, desocupados ou mesmo vagabundos.

*“É uma agonia diária porque tu quer fazer as coisas e tu simplesmente não consegue e as pessoas ficam te criticando, que é preguiça, que tu é desocupado, que tu não faz as coisas porque tu é relaxado, porque tu não consegue administrar teu tempo. Só que é pior que isso sabe? Porque tu tenta te focar e simplesmente vem mil pensamentos. Tu fica te menosprezando porque tu não consegue fazer aquilo sem um medicamento sabe” (Sara).*

*“Mas as pessoas têm a ideia (...) de que tu não está fazendo nada, de que tu não está te importando e acho que poucas pessoas na minha trajetória conseguiram me ajudar sem fazer isso, né? Vi já histórias de outras pessoas que nem isso tiveram, eu ainda tive algumas pessoas que conseguiram me orientar e me ajudar sem essa cobrança, mas isso me incomodava bastante” (Nicole).*

## **Tema 2: Dificuldades e estratégias de enfrentamento no ensino médio**

Durante o ensino médio, os participantes relataram enfrentar dificuldades como não conseguir prestar atenção nas aulas, não cumprir horários, não entregar as tarefas na data certa. Além disso, o transtorno parecia afetar o seu relacionamento com outras pessoas e gerar sentimentos de ansiedade e depressão.

*Ah, em História o professor só falava, ele não escrevia nada no quadro, eu nunca conseguia prestar atenção, quando eu focava numa coisa que ele falava, ele já estava em outra assim, eu não conseguia prestar... (...). Ah, eu estudava... eu ia nas cadeiras, estudava uma semana antes da prova bastante e conseguia. Algumas disciplinas eu tinha mais dificuldade, igual matemática e física, mas eu só rodei uma vez por causa da depressão e tal (Aline).*

*Eu ainda ficava batendo cabeça de cumprir horário, de entregar as tarefas na data certa, de me relacionar com as pessoas, de ficar tentando assim. Essas ações assim era que eu tentava, tentava e não conseguia fazer muita coisa, ficava assim me debatendo em uma ansiedade para conseguir fazer as coisas (Nicole).*

Para enfrentar essas dificuldades, os participantes recorriam a algumas estratégias: pegar a matéria com os colegas; buscar decorar o assunto; fazer os trabalhos escolares com antecedência, para não os deixar para a última hora; assistir aulas particulares de alguma matéria específica; evitar ir às aulas; desqualificar a escola ou tarefas escolares para não ter que lidar com as próprias dificuldades percebidas. Além disso, a cobrança dos pais, dos professores e o próprio ambiente escolar mais estruturado também foram percebidos como formas de lhes auxiliar a enfrentar suas dificuldades.

*Pegava das minhas colegas ou decorava alguma coisa, mas nunca entendi. (Léo)*  
*Ah, eu queria que fosse do meu jeito (...) queria fazer logo também, pra não deixar por último... de última hora. Eu tentava não empurrar, porque me deixava mais ansiosa. (Aline)*

*Tipo, eu pensava que como a escola era fraca mesmo eu não... sabe? “Ah, eles vão acabar me passando”. Bem dizer, tipo, não era... não via uma dificuldade, eu via uma válvula de escape para não fazer mesmo entendeu? (...). Sempre dava uma desculpa pra não ir na aula, às vezes eu saía pra ir pra aula, minha mãe saía pra trabalhar, eu voltava pra casa. (Sara)*

*Na época não aprendi a praticar nenhum truque que me ajudasse a vencer a falta de atenção, aí eu precisei usar o truque clássico que todo pai e mãe conhece de “não, senta aqui e vai estudar”. Então isso é uma tortura, uma verdadeira tortura pra gente, mas como eu sabia que não podia reprovar no primeiro ano, eu respirei fundo*

*e tive que ir em frente. Minha mãe até pagou aula particular de matemática pra mim na época pra ajudar ainda mais, porque aquele susto foi muito grande... (...) E, bom, os professores, aquela ordem unida toda, aquela disciplina toda nos ajudava a ter um pouco mais de atenção, ainda mais sabendo que a gente está num ... não sei, que a gente precisa passar por uma prova para estar ali, então a gente se sente obrigado “nossa, eu passei, eu tenho que ir bem” (...). E os professores também, não sei, em geral, acho que eles tinham muito mais didática com ... pra ganhar a nossa..., talvez o ambiente já ajudava da gente não poder ficar de conversinha, não poder se distrair.*  
(Joice)

### **Tema 3: Ingresso no Ensino Superior**

Em relação à entrada na universidade, os entrevistados descreveram essa experiência de diferentes maneiras. Uns perceberam como uma vitória pessoal conseguir passar no vestibular e ingressar na universidade no curso escolhido. Estar cursando aquilo que almejavam pode ser percebido como um facilitador para o engajamento com os estudos.

*“Nossa, me senti tipo, uma vitória sabe? Pra quem nunca tinha conseguido estudar direito”* (Sara).

*“Eu achei mais fácil, porque no colégio era uma coisa que eu tinha que estar o tempo inteiro prestando conta do que eu estava desempenhando, prestando conta do desenvolvimento, entregando tema, entregando coisa toda semana, e isso eu nem conseguia e dar conta e nem gosto. (...) E aí eu consegui melhor assim, eu acho, foi mais prazeroso até. Eu não estava batendo o ponto, eu estava fazendo alguma coisa que eu gostava”* (Nicole)

Outros participantes consideraram o ingresso no curso superior como uma tarefa mais complicada, difícil, pois implicava em algo novo e diferente daquilo que era conhecido. Destaca-se que diferentes estímulos e demandas presentes no contexto universitário desorganizaram a rotina dos entrevistados.

*“Eu ia de manhã às cinco da manhã, voltava às oito da noite. Daí não tinha muito tempo pra estudar, eu achava que ia ser tranquilo, mas não foi (...). No fim não deu certo, eu rodei em três das cinco cadeiras”* (Aline)

*“E aí quando teve um episódio que eu fiquei bêbado, (...) eu acabei me sentido um pouco constrangido, comecei a matar algumas aulas, bastante matéria atrasada, reprovei essa matéria, a universidade entrou em greve. Então começou acumular fatos que o primeiro ano se tornou um pouco extremamente chato e desgostoso.*

(André)

*“De novo aquele problema de ser tudo novo, de ser tudo diferente, não prestar atenção em nada direito. Demorar pra entrar no ritmo assim, porque também, no primeiro semestre na Engenharia eu reprovei muita coisa”* (Joice).

*“Muito complicado. Primeiro porque eu vim de escola pública e muita coisa que fazia na faculdade, eu não fazia ideia (...) no início eu estava rodando bastante sabe? É aquela coisa, eu não conseguia estudar, não conseguia ler o texto e também não tinha base nenhuma, e aí foi complicado”* (Léo).

#### **Tema 4: Dificuldades do contexto universitário**

Diversas dificuldades foram encontradas no contexto universitário que afetaram o desempenho dos participantes. Modificações no volume das tarefas acadêmicas exigidas bem como na forma da apresentação das mesmas (raciocínio não linear) e nas exigências envolvidas no processo de aprendizagem experienciadas no ensino superior (desenvolvimento de um raciocínio crítico e autônomo) foram percebidos como difíceis por esses entrevistados.

*“Virava a noite estudando e tudo mais, equilibrava um pouquinho de estudo, um pouquinho de descontração, e não fluía. Eu estudava, eu aprendia a matéria na teoria, mas não conseguia colocar na prática. Então foi bem frustrante”* (Joice).

*“Ah, ler os textos, porque o meu curso é muito texto, muito, muito texto; e aí eu pegava o texto, sentava e ficava horas ali, não conseguia sair da primeira página. Era difícil, bem difícil”* (Léo).

*“Então acompanhar aquele raciocínio era difícil, eu dispersava o assunto às vezes, abria parênteses e mais parênteses, enquanto o professor está falando. Era muito difícil, porque pra mim sempre funcionou esse raciocínio linear; seguir linearmente pelo raciocínio, pela explicação das coisas”* (Joice).

Além disso, novas exigências contextuais, especialmente de cunho institucional, referentes a gestão do tempo e a organização para lidar com o espaço universitário e com as diferentes tarefas acadêmicas foram percebidos como fatores complicadores no ingresso na vida universitária.

*“Não, organizar horário pra estudar já tentei várias vezes, mas eu sempre vou fazer outra coisa e... ou realmente tento, mas não consigo e horário de aula é um problema porque eu quase sempre chego atrasado, quase sempre”* (Léo).

*“Mas assim, como que eu ia me organizar para de repente eu ter uma grade de*

*horários que era maluca, que eu tinha que estar de manhã em um lugar, de tarde lá em outro lugar da cidade. E eu tinha que dar conta do tempo do ônibus, do tempo que tinha que comer, o tempo que eu ia para a parada e o tempo que eu tinha que organizar no fim de semana. Os trabalhos que eu tinha que fazer e que eu tinha que entregar, e qual é o que eu ia fazer primeiro. Isso tudo no começo era muito monstro assim, e isso dá uma atrapalhada. (...) Até organizar isso aí, peguei o ônibus errado, descii na parada errada” (Nicole).*

Em alguns relatos, os participantes reconheceram que a presença de maiores níveis de estresse e ansiedade acabaram intensificando suas dificuldades acadêmicas. Além dessas dificuldades pessoais, questões interpessoais, mais especificamente, como a falta de didática dos professores, contribuem para o sentimento de desorganização.

*“Então, a ansiedade eu acho que atrapalha mais do que o TDAH. Porque, tá, eu não consegui me focar em alguma coisa, por exemplo, ao invés de tentar de novo eu já começo a me desesperar que eu não consegui, isso quer dizer que não vai dar certo nunca, daí já aumenta batimento cardíaco, aquela coisa toda” (Aline).*

*“O meu nível de estresse. A única coisa que realmente, alguns momentos eu não faço questão de controlar, mas até quando eu quero controlar e eu não consigo. É meu nível de estresse por causa dos compromissos que eu tenho (...) E isso até agora não me prejudicou de verdade, mas tem um potencial muito grande em me prejudicar” (...). “Então de certa forma a hora que eu encontro algo frágil, se eu não conseguir organizar muito bem essa parte frágil, ela me derruba durante todo o semestre, e aí depois disso eu fico mais estressado, porque eu tive uma falha ali, e aí começa a gerar uma bola de neve” (André).*

*“Porque eu notei que as dificuldades aumentaram muito quando eu comecei ter as crises de ansiedade, era pior ainda, porque tinha dias que eu não conseguia sair de casa porque começava aquela crise e eu não conseguia sair, acabava perdendo aula ou ter que sair na metade na aula porque não aguentava ficar até o final. Tudo isso” (...). A didática dos professores, praticamente eles não levam em conta que a gente faz outras disciplinas, pra eles é só a deles, então é aquela cobrança deles “ai, porque vocês... não acredito que vocês erraram isso na prova, é ridículo, que não sei o quê”. Tipo, eu odeio essa cobrança deles entendeu? Sendo que às vezes não são... tipo, eles nem passam a matéria direito” (Sara)*

*“Bom, talvez a falta de didática dos professores, eu tive um de física que todo dormia na aula dele porque, bom, já era um senhor de idade, a fala dele era assim, aquele*

*tom sempre o mesmo, tom baixinho” (Joice).*

### **Tema 5: Estratégias de enfrentamento no ensino superior**

Os participantes desenvolveram uma série de estratégias e recursos para lidar com essas dificuldades encontradas durante as aulas e provas. Os entrevistados destacaram a importância na formação de grupos de estudos e de auxílio mútuo para resolver as tarefas acadêmicas.

*“Agora a última vez que eu fiz Físico-química foi com uma turma da Engenharia junto, e daí a gente criou um grupo de Whats, e daí a gente trocava a informação ali. A gente fazia exercício junto, a gente começou a se encontrar na biblioteca, daí sim, adiantou” (Aline)*

*“Eu tenho um grupo de amigos na faculdade que a gente se ajuda assim, bastante. Bastante, a gente faz trabalhos e se ajuda a estudar e tal. Bem bom, ajuda bastante” (Léo)*

*“É porque daí a gente tenta estudar junto o que cada um sabe, a gente às vezes acaba pegando porque o colega explica de uma forma mais simples do que o professor explicou, aí acaba facilitando no entendimento” (Sara).*

Outra estratégia utilizada foi a obtenção de resumos, provas de semestres anteriores, ou mesmo de outros materiais de apoio, como vídeos no *YouTube* ou a leitura de artigos ou textos complementares, que facilitassem o acesso ao conteúdo trabalhado nas disciplinas.

*“Muitas vezes eu vou atrás de resumo ou de resenha, no começo tinha muito vídeo no Youtube (...) então procurava aquilo ali primeiro (...) porque aí: talvez conhecendo um pouco antes do que eu vou ler, consigo acompanhar o raciocínio sabendo que vai ter. Mas depois, muitas vezes, isso não acontecia, porque têm livros muito específicos. Livros que a gente só usa aqui ou só usa no Jornalismo mesmo. Que aí tá, eu era obrigada a parar e ler. Aí, muitas vezes, eu trapaceava também, eu aproveitava o resumo-resenha, não lia tudo, mas a ideia geral eu pegava” (Joice)*

*“Ah, geralmente é muito em cima assim, eu acabo sempre deixando pra última hora as coisas, e aí eu... é, na semana da prova assim eu vou lá e pego todos os resumos e vou lendo eles. E pego as provas e vou lendo elas. E vou tentando enfiar na minha cabeça as coisas. E aí chega na prova eu faço, mas não é um bom método, realmente não mesmo, porque daqui a pouco eu já esqueci as coisas” (Léo).*

*“Ela mandava... hoje em dia como a gente tá mais avançado no curso a gente perde esse hábito, mas ajudava com os resumos dela [colega] e tudo mais, que sempre*

*ajudou a delinear um pouco de onde eu deveria me focar” (Joice).*

Uma última estratégia indicada foi buscar tirar dúvidas com o professor da disciplina. *“É, eu tento estudar o máximo que eu posso né? Tento buscar muito por fora, artigo, provas dos semestres anteriores, tudo isso. Tento ir na biblioteca pesquisar nos livros quando tem, porque a nossa biblioteca é bem ruinzinha ali na faculdade. Tirar dúvida com os professores quando eles são solícitos, né?” (Sara)*

Os entrevistados, ainda, relatam estratégias específicas para prestar atenção na aula ou se concentrar na hora das provas. Foi descrito o uso de protetores auditivos, o desenvolvimento de história para automotivação, uso de recursos visuais, cronogramas lembretes, divisão de tarefas e uso de medicação para conseguir enfrentar as dificuldades vividas.

*“Ah, eu sempre pedi pra usar protetor auricular porque o barulho me atrapalhava bastante, sempre deixaram. Aí essa é a minha tática” (Aline).*

*“Tipo para prestar atenção na aula, por exemplo, se eu já sei que é uma aula que é chata, eu não gosto, um texto que não me interessa nenhum pouco, eu percebi que eu provocando a minha motivação eu consigo dar conta das coisas. Então eu faço uma cena na minha cabeça, que eu imagino que de alguma maneira aquilo é uma crítica social ou alguma coisa que me chama mais atenção. E aí eu consigo entrar na historinha e aí eu consigo dar conta de assistir a aula, ou de ler o texto” (Nicole).*

*“Eu tomo remédio (...) A Modafilna, ela cortou a necessidade das outras coisas, tanto que eu tomei um Red Bull anteontem e um comprimido. A metade de um comprimido, 100 miligramas, e eu fiquei um estado que eu estava extremamente eufórico, extremamente concentrado, e fiquei 12 horas consecutivas parado. (...). Eu peguei e fiz um cronograma, um planejamento, que não está em dia obviamente, mas está bem alinhado e eu consigo fazer isso. Eu pego as coisas, e destrincho elas em todas as partes micro, até organizar as macro direitinho” (André).*

*“E aí eu fazia então a tabela das atividades da disciplina. E tentar ter recursos visuais assim no quarto, tipo um calendário imenso, e aí eu botava um post verde limão (...). Para mim é: eu escrever mesmo a mão, no papel que eu posso pegar e colar, isso funcionou bastante no início (...). Eu tenho uma memória boa e a minha memória funciona bem melhor quando eu escrevo (...). Se eu estou na aula eu escrevo tudo. Aí eu escrevo assim, o que o professor está falando, eu puxo uma seta do que eu pensei que ele está falando, eu puxo outra seta do que eu me lembrei sobre o que eu pensei do que ele está falando. Então eu acabo fazendo, disponibilizando para*



*mim vários tamanhos para recuperar aquela informação. (...) Eu escrevo, gravo e aquilo já entra e fica” (Nicole).*

## **Discussão**

O objetivo desse estudo foi investigar as percepções de estudantes universitários diagnosticados com TDAH sobre as dificuldades enfrentadas no processo de adaptação à universidade e as estratégias utilizadas por eles para lidar com as mesmas. Conforme esperado, os participantes vivenciaram dificuldades já no ensino médio. Dentre elas destacam-se a dificuldade de planejamento, organização e gestão do tempo e dificuldade de prestar atenção nas aulas, queixas diretamente relacionadas aos sintomas do próprio transtorno. Em relação aos seus pares, os estudantes do ensino médio com TDAH tendem a apresentar maior prejuízo acadêmico e, conseqüentemente, maior número de reprovações em disciplinas (Spinella & Miley, 2003). Segundo o relato de professores, os alunos com TDAH realizam menos as tarefas acadêmicas propostas, são mais propensos a faltarem ou chegarem atrasados na aula. Em virtude disso, a probabilidade de adolescentes com TDAH abandonarem a escola é oito vezes maior do que a de seus colegas sem o transtorno (Kent et al., 2011).

As estratégias adotadas pelos participantes desse estudo para lidar com as limitações no ensino médio, envolviam, principalmente, a ajuda de terceiros (colegas, professor particular). Além disso, a exigência de alguns professores e a disciplina do ambiente escolar foram citados como fatores positivos, que lhes auxiliavam na organização para enfrentar dificuldades associadas ao transtorno. Outras estratégias não adaptativas como deixar de dormir para estudar para a prova ou mesmo não frequentar algumas aulas também foram relatadas.

Na literatura, destacam-se dois principais tipos de estratégias de enfrentamento: *coping* focado na emoção e *coping* focado no problema. O primeiro pode ser entendido como a tentativa de regular as emoções associadas ao estresse, cuja função é diminuir as sensações desagradáveis associadas a esse estado. O *coping* focado no problema, por sua vez, é definido como o esforço para agir sobre a situação originária de estresse, com o intuito de modificá-la. Sua função é resolver o problema existente na relação pessoa-ambiente estressor (Folkman & Lazarus, 1980).

No caso dos entrevistados, percebe-se a ocorrência de ambos os tipos. Por exemplo, ao deixar de ir à aula, evita-se a situação problema, aliviando um possível sofrimento ou estresse associado, sendo, portanto, uma estratégia focada na emoção. Já aqueles que

buscavam auxílio com colegas ou professores, estavam tentando resolver o problema, sendo assim uma estratégia focada no problema. A opção por utilizar um ou outro tipo de estratégia depende do tipo de situação vivenciada e da forma como o estressor é percebido (Lazarus & Folkman, 1984).

Ao ingressar na universidade, o sentimento de satisfação por ter conseguido a aprovação no vestibular foi acompanhado pela ideia de que a experiência no ensino superior seria mais tranquila por poderem escolher o que vão estudar. Como já detectado em outros estudos (Teixeira et al., 2008), isso parece ser comum a todos os universitários, não necessariamente àqueles com TDAH. Contudo, as expectativas dos entrevistados acabaram não correspondendo à realidade, já que as dificuldades começaram a atrapalhar sua adaptação ao novo contexto.

Dificuldades já encontradas no ensino médio, relacionadas ao transtorno, continuaram permeando o cotidiano dos estudantes. Cabe ressaltar que as dificuldades enfrentadas por universitários com TDAH não são uma extensão daquelas encontradas por indivíduos com TDAH em geral. Dado o nível de exigência acadêmica e social do ambiente universitário, alunos com o transtorno encontram dificuldades específicas desse contexto (Weyandt & DuPaul, 2013). Por exemplo, a falta de habilidades para o desenvolvimento dos estudos e na organização para realização de tarefas são dificuldades comuns em universitários com TDAH (Norwalk et al., 2009; Weyandt et al., 2013).

Alguns participantes relataram que, por vezes, preferiam estudar a partir de resumos ou resenhas feitas por outras pessoas, por considerarem mais acessível, facilitando sua preparação para as provas. Uma pesquisa que investigou estratégias de estudo e aprendizagem de estudantes com TDAH identificou que os mesmos apresentam poucas habilidades na seleção de ideias principais em textos e no desenvolvimento de estratégias de estudo para provas, possivelmente em função da dificuldade de se concentrar nessas tarefas (Reaser, Prevatt, Petscher, & Proctor, 2007).

Os entrevistados relataram também que, muitas vezes, as dificuldades que eles apresentavam eram agravadas por outras questões como estresse e ansiedade. Estudos mostram que universitários com TDAH são mais suscetíveis a desenvolver transtornos de ansiedade do que seus pares sem o transtorno (Prevatt et al., 2015). Pesquisas sugerem que, além da ansiedade, os universitários com TDAH tem maiores riscos de apresentarem outros transtornos como depressão, dificuldades de aprendizagem e outros tipos de sofrimento psicológico (Weyandt & DuPaul, 2013).

De maneira geral, os entrevistados avaliaram sua experiência de ter TDAH de forma

negativa. Dificuldades de atenção ou a presença da atenção dividida entre muitos estímulos são muito marcantes em suas rotinas. Esses problemas atencionais afetam o desempenho das atividades acadêmicas. O desempenho aquém do esperado, por sua vez, esteve associado, em seus relatos, a alterações de humor, a maiores níveis de ansiedade e estresse, e a uma percepção de si, por vezes, negativa. Um estudo realizado com estudantes universitários com e sem TDAH sobre as atitudes que as pessoas apresentam em relação ao transtorno mostrou que indivíduos sem TDAH descrevem seus colegas com o transtorno de forma mais negativa do que positiva (Chew, Jensen & Rosen, 2009). Esse tipo de estigma em relação aos portadores do TDAH é bastante comum e afeta a autoestima e os sentimentos dos mesmos, que acabam se culpando pelo mau desempenho ao longo dos anos escolares (Rohde et al., 2004).

Como relatado pelos entrevistados, a experiência de ter TDAH frequentemente é acompanhada por uma série de dificuldades e sentimentos negativos. Contudo, fatores como tratamento adequado e uma boa rede de apoio têm se mostrado importantes para lidar com dificuldades associadas a esse transtorno. De fato, no estudo de Wilmschurst, Peele e Wilmschurst (2011), os resultados indicaram que estudantes universitários com TDAH que apresentavam bom desempenho acadêmico e estabilidade emocional também tinham níveis altos de apoio emocional e acadêmico de seus pais e amigos.

Em comparação às vivências dos participantes no ensino médio, percebe-se uma mudança nas estratégias para lidar com suas dificuldades acadêmicas na universidade. Anteriormente as estratégias envolviam mais a ajuda de outras pessoas ou em evitação, revelando uma postura mais passiva ante as demandas da escola; já no ensino superior os estudantes mostraram-se um pouco mais proativos, indicando estratégias mais adaptativas. Por exemplo, além de buscar materiais com os colegas, alguns entrevistados costumavam participar de grupos de estudos para dar conta das matérias nas quais tinham mais dificuldade. De fato, estudar com os colegas pode cumprir algumas das funções necessárias para estimular o desempenho acadêmico em estudantes com TDAH, por proporcionarem um maior incentivo para realizar as atividades, diminuindo as chances do indivíduo se distrair do estudo. É fundamental que os estudantes com TDAH recebam orientações para estudar com o objetivo de compreender o assunto, não apenas memorizá-lo, e esta pode ser a orientação que nunca obtiveram justamente por não estudarem com outros colegas (Simon-Dack, Rodriguez, & Marcum, 2016).

Além disso, os participantes desse estudo relataram fazerem uso de diferentes recursos como cronogramas e lembretes de celular para se organizarem melhor. As

estratégias relatadas pelos entrevistados vão ao encontro do estudo de Meaux et al. (2009) que descreveu algumas estratégias de enfrentamento úteis para estudantes com TDAH, como o relacionamento com os colegas, uso de medicação, planejamento, utilização de despertadores e lembretes e a remoção de estímulos distrações. Em relação às estratégias desenvolvidas, é possível que a maior autonomia exigida pelo novo contexto acadêmico, e o próprio amadurecimento desenvolvimental contribuíram para que os estudantes precisassem elaborar outras formas de lidar com suas responsabilidades. Além disso, conforme observado na Tabela 2, alguns participantes fazem ou fizeram psicoterapia, então é possível que o tratamento também tenha contribuído para algumas habilidades desenvolvidas ao longo do tempo.

De um modo geral, as dificuldades relacionadas ao ensino superior vivenciadas pelos participantes desse estudo não parecem diferir das dificuldades dos estudantes sem o transtorno, exceto pelas peculiaridades do próprio TDAH (especialmente a falta de atenção). A própria literatura não apresenta um consenso em relação à presença ou não de diferenças nas dificuldades de universitários com e sem TDAH (Weyandt et al., 2013). É possível que a intensidade dessas dificuldades seja maior para esses estudantes; contudo, a análise da magnitude dos problemas vivenciados pelos estudantes não foi objetivo deste estudo, que privilegiou uma descrição qualitativa da experiência. Destaca-se a necessidade de estudos quantitativos para verificar isso, já que, qualitativamente, as dificuldades percebidas são muito semelhantes, como já evidenciado por outros estudos (Oliveira, Dias & Teixeira, 2015).

Por fim, destaca-se que diversos estudos mostram os benefícios da psicoterapia para pessoas com TDAH, contribuindo tanto para a melhora dos sintomas do transtorno, como também para comorbidades como depressão e ansiedade (Salomone et al. 2015; Young et al. 2015). Em outros países, existem protocolos desenvolvidos especificamente para universitários com TDAH. Baseados na Terapia Cognitivo-Comportamental (TCC), esses protocolos utilizam uma série de técnicas para auxiliar esses estudantes a conhecerem melhor o transtorno através da psicoeducação, além de ajudarem no desenvolvimento de habilidades de gestão do tempo, planejamento e organização, redução da procrastinação, entre outras (Anastopoulos & King, 2015; Fleming, McMahon, Moran, Peterson, & Dreessen, 2015).

Esse estudo possui uma limitação importante que precisa ser considerada. O tamanho da amostra à qual se conseguiu ter acesso foi pequeno, o que restringe a variabilidade de experiências relatadas pelos participantes. Embora em um estudo qualitativo não se tenha a

pretensão de uma generalização dos resultados, espera-se que as vivências dos participantes sobre o assunto sendo estudado seja suficientemente diversificada de modo a permitir uma descrição abrangente do fenômeno sob investigação. Contudo, com a dificuldade em obter participantes para a pesquisa, a descrição apresentada pode não ter contemplado todas as nuances vivenciadas por estudantes com TDAH ao ingressarem no ensino superior.

Considera-se que o estudo mapeou os aspectos mais relevantes da experiência da saída do ensino médio e entrada na universidade em estudantes com TDAH, identificando as estratégias mais utilizadas ao lidarem com os desafios dessa transição. Sugere-se o desenvolvimento de outros estudos com essa população a fim de investigar quantitativamente as diferenças nas estratégias de enfrentamento de estudantes com e sem TDAH. Além disso, cabe pensar no desenvolvimento de intervenções ou adaptação de protocolos já existentes para universitários brasileiros com o transtorno.

## Referências

- Advokat, C., Lane, S. M., & Luo, C. (2011). College students with and without ADHD: Comparison of self-report of medication usage, study habits, and academic achievement. *Journal of Attention Disorders, 15*(8), 656-666.
- Almeida, L. S. (2007). Transição, adaptação acadêmica e êxito escolar no ensino superior. *Revista Galega-Portuguesa de Psicología e Educación, 14*(2), 203-215.
- American Psychiatric Association. (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-5)*. Porto Alegre: Artmed.
- Anastopoulos, A. D., & King, K. A. (2015). A cognitive-behavior therapy and mentoring program for college students with ADHD. *Cognitive and Behavioral Practice, 22*(2), 141-151.
- Arria, A. M., Garnier-Dykstra, L. M., Caldeira, K. M., Vincent, K. B., O'Grady, K. E., & Wish, E. D. (2011). Persistent nonmedical use of prescription stimulants among college students: possible association with ADHD symptoms. *Journal of attention disorders, 15*(5), 347-356.
- Bardagi, M. P., & Hutz, C. S. (2012). Rotina acadêmica e relação com colegas e professores: impacto na evasão universitária. *Psico, 43*(2), 174-184.
- Barkley, R. A., Fischer, M., Smallish, L., & Fletcher, K. (2002). The persistence of attention-deficit/hyperactivity disorder into young adulthood as a function of reporting source and definition of disorder. *Journal of Abnormal Psychology, 111*(2), 279-289.

- Biederman J., Mick, E., Faraone, S.V. (2000). Age-dependent decline of symptoms of attention deficit disorder: impact of remission definition and symptom type. *American Journal of Psychiatry*, 157(5), 816-818.
- Blase, S. L., Gilbert, A. N., Anastopoulos, A. D., Costello, E. J., Hoyle, R. H., Swartzwelder, H. S., et al. (2009). Self-reported ADHD and adjustment in college: Cross-sectional and longitudinal findings. *Journal of Attention Disorder*, 13(3), 297-309.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77–101.
- Chew, B. L., Jensen, S. A., & Rosén, L. A. (2009). College students' attitudes toward their ADHD peers. *Journal of Attention Disorders*, 13(3), 271-276.
- Faraone S. V., Biederman, J., & Mick, E. (2006). The age-dependent decline of attention deficit hyperactivity disorder: a meta-analysis of follow-up studies. *Psychological Medicine*, 36(2), 159-165.
- Fleming, A. P., McMahon, R. J., Moran, L. R., Peterson, A. P., & Dreesen, A. (2015). Pilot randomized controlled trial of dialectical behavior therapy group skills training for ADHD among college students. *Journal of attention disorders*, 19(3), 260-271.
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21, 219-239.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Gray, S. A., Fettes, P., Woltering, S., Mawjee, K., & Tannock, R. (2016). Symptom manifestation and impairments in college students with ADHD. *Journal of learning disabilities*, 49(6), 616-630.
- Gudjonsson, G. H., Sigurdsson, J. F., Smari, J., & Young, S. (2009). The relationship between satisfaction with life, ADHD symptoms, and associated problems among university students. *Journal of Attention Disorders*, 12(6), 507-515.
- Huggins, S. P., Rooney, M. E., & Chronis-Tuscano, A. (2015). Risky Sexual Behavior Among College Students With ADHD Is the Mother-Child Relationship Protective?. *Journal of Attention Disorders*, 19(3), 240-250.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. INEP. (2014). *Resumo técnico do Censo da Educação Superior – 2012*. Brasília: INEP.
- Janusis, G. M., & Weyandt, L. L. (2010). An exploratory study of substance use and misuse among college students with and without ADHD and other disabilities. *Journal of Attention Disorders*, 14(3), 205-215.
- Jhambh, I., Arun, P., & Garg, J. (2014). Cross-sectional study of self-reported ADHD

- symptoms and psychological comorbidity among college students in Chandigarh, India. *Industrial psychiatry journal*, 23(2), 111-116.
- Kent, K. M., Pelham, W. E., Molina, B. S. G., Sibley, M. H., Waschbusch, D. A., Yu, J., ... & Karch, K. M. (2011). The academic experience of male high school students with ADHD. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 39, 451-462.
- Kessler, R. C., Adler, L. A., Gruber, M. J., Sarawate, C. A., Spencer, T., & Van Brunt, D. L. (2007). Validity of the World Health Organization Adult ADHD Self-Report Scale (ASRS) screener in a representative sample of health plan members. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 16(2), 52-65.
- Kooij, S. J., Bejerot, S., Blackwell, A., Caci, H., Casas-Brugue, M., Carpentier, P. J., & Asherson, P. (2010). European consensus statement on diagnosis and treatment of adult ADHD: The European Network Adult ADHD. *BMC Psychiatry*, 10, 1-24.
- Lara, C., Fayyad, J., De Graaf, R., Kessler, R. C., Aguilar-Gaxiola, S., Angermeyer, M., ... & Karam, E. G. (2009). Childhood predictors of adult attention-deficit/hyperactivity disorder: results from the World Health Organization World Mental Health Survey Initiative. *Biological Psychiatry*, 65(1), 46-54.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Marsh, L. E., Norvilitis, J. M., Ingersoll, T. S., & Li, B. (2012). ADHD symptomatology, fear of intimacy, and sexual anxiety and behavior among college students in China and the United States. *Journal of Attention Disorders*, 19(3) 211-221.
- Mattos, P., Segenreich, D., Saboya, E., Louzã, M., Dias, G., & Romano, M. (2006). Adaptação transcultural para o português da escala Adult Self-Report Scale para avaliação do transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) em adultos. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 33(4), 188-194.
- Meaux, J. B., Green, A., & Broussard, L. (2009). ADHD in the college student: A block in the road. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 16, 248-256.
- Meinzer, M. C., Hill, R. M., Pettit, J. W., & Nichols-Lopez, K. A. (2014). Parental Support Partially Accounts for the Covariation Between ADHD and Depressive Symptoms in College Students. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 37(2), 247-255.
- Meneghini, R., & Campos-de-Carvalho, M. I. (1995). Áreas circunscritas e agrupamentos sequenciais entre crianças em creches [Resumo]. In Sociedade Brasileira de Psicologia (Eds.) *Resumos de comunicações científicas, XXV Reunião Anual de Psicologia da SBP* (p. 385). Ribeirão Preto, Brasil: SBP.

- Meneghini, R., & Campos-de-Carvalho, M. I. (1995). Áreas circunscritas e agrupamentos sequenciais entre crianças em creches [Resumo]. In Sociedade Brasileira de Psicologia (Eds.) *Resumos de comunicações científicas, XXV Reunião Anual de Psicologia da SBP* (p. 385). Ribeirão Preto, Brasil: SBP.
- Morgan, K. (2012). *The college transition experience of students with ADHD*. Tese de doutorado não-publicada. Kansas State University.
- Norvilitis, J. M., Sun, L., & Zhang, J. (2010). ADHD symptomatology and adjustment to college in China and the United States. *Journal of Learning Disabilities, 43*(1), 86-94.
- Oliveira, C. T., & Dias, A. C. G. (2015). Repercussões do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) na Experiência Universitária. *Psicologia: Ciência e Profissão, 35*(2), 613-629.
- Oliveira, C. T., Dias, A. C. G., & Teixeira, M. A. P. (2015). Dificuldades de estudantes universitários com sintomas do TDAH na adaptação à universidade. In I Congresso Wainer de Psicoterapias Cognitivas. *Anais do I Congresso Wainer de Psicoterapias Cognitivas*. Porto Alegre.
- Patros, C. H., Hudec, K. L., Alderson, R. M., Kasper, L. J., Davidson, C., & Wingate, L. R. (2013). Symptoms of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) moderate suicidal behaviors in college students with depressed mood. *Journal of clinical psychology, 69*(9), 980-993.
- Pittsa, M., Mangle, L., & Asherson, P. (2015). Impairments, Diagnosis and Treatments Associated with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) in UK Adults: Results from the Lifetime Impairment Survey. *Archives of Psychiatric Nursing, 29*, 56-63.
- Prevatt, F., Dehili, V., Taylor, N., & Marshall, D. (2015). Anxiety in college students with ADHD: Relationship to cognitive functioning. *Journal of attention disorders, 19*(3), 222-230.
- Reaser, A., Prevatt, F., Petscher, Y., & Proctor, B. (2007). The learning and study strategies of college students with ADHD. *Psychology in the Schools, 44*, 627-638.
- Richardson, R. J. (1999) *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas.
- Rooney, M., Chronis-Tuscano, A., & Yoon, Y. (2012). Substance use in college students with ADHD. *Journal of Attention Disorders, 16*(3) 221-234.
- Salomone, S., Fleming, G. R., Shanahan, J. M., Castorina, M., Bramham, J., O'Connell, R. G., & Robertson, I. H. (2015). The effects of a Self-Alert Training (SAT) program in adults with ADHD. *Frontiers in human neuroscience, 9*.



- Shifrin, J. G., Proctor, B. E., & Prevatt, F. F. (2010). Work performance differences between college students with and without ADHD. *Journal of Attention Disorders, 13*(5), 489-496.
- Simon-Dack, S. L., Rodriguez, P. D., & Marcum, G. D. (2016). Study Habits, Motives, and Strategies of College Students With Symptoms of ADHD. *Journal of attention disorders, 20*(9), 775-781.
- Spinella, M., & Miley, W. M. (2003). Impulsivity and academic achievement in college students. *College Student Journal, 37*, 545-550.
- Teixeira, M. A. P., Dias, A. C. G., Wottrich, S. H., & Oliveira, A. M. (2008). Adaptação à universidade em jovens calouros. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, 12*(1), 185-202.
- Weyandt, L. L., & DuPaul, G. J. (2013). *College students with ADHD: Current Issues and Future Directions*. New York: Springer Science & Business Media.
- Weyandt, L. L., DuPaul, G. J., Verdi G., Rossi, J. S., Swentosky, A. J., Vilardo, B. S., O'Dell, S. M., & Carson, K. S. (2013). The performance of college students with and without ADHD: neuropsychological, academic, and psychological functioning. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 35*(4), 421-435.
- Weyandt, L. L., Oster, D. R., Gudmundsdottir, B. G., DuPaul, G. J., & Anastopoulos, A. D. (2017). Neuropsychological functioning in college students with and without ADHD. *Neuropsychology, 31*(2), 160.
- Wilmshurst, L., Peele, M., & Wilmshurst, L. (2011). Resilience and well-being in college students with and without a diagnosis of ADHD. *Journal of Attention Disorders, 15*(1), 11-17.
- Young, S., Khondoker, M., Emilsson, B., Sigurdsson, J. F., Philipp-Wiegmann, F., Baldursson, G., ... & Gudjonsson, G. (2015). Cognitive-behavioural therapy in medication-treated adults with attention-deficit/hyperactivity disorder and co-morbid psychopathology: a randomized controlled trial using multi-level analysis. *Psychological medicine, 45*(13), 2793-2804.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desse trabalho foi investigar as percepções de estudantes universitários diagnosticados com TDAH sobre as dificuldades enfrentadas no processo de transição do ensino médio para universidade e as estratégias utilizadas por eles para lidar com essas dificuldades. Para tanto, a dissertação foi dividida em dois artigos. No primeiro artigo foi realizada uma revisão sistemática da literatura sobre o processo de transição do ensino médio para o ensino superior. A opção por esse tema ao invés de TDAH na transição à universidade deu-se justamente por não terem sido identificados estudos que abordassem a temática. A fim de preencher essa lacuna, realizou-se um segundo estudo empírico onde buscou-se identificar as percepções, dificuldades e estratégias de estudantes de TDAH no ensino médio e no ensino superior.

Os relatos dos participantes apontam a presença de dificuldades já no ensino médio, que continuam se manifestando quando o estudante ingressa na universidade. A grande maioria dos participantes conhece seu diagnóstico há bastante tempo. Isso, contudo, não garante que eles tenham ciência dos sintomas, suas consequências e da melhor forma de lidar com eles. Por isso, faz-se necessário desenvolver intervenções a fim de lhes instrumentalizar para que possam compreender e conviver melhor com o transtorno no ambiente universitário e demais contextos.

Os resultados dessa dissertação podem incentivar o desenvolvimento estudos que investiguem quantitativamente as implicações do TDAH na transição à universidade, bem como dificuldades percebidas a fim de fomentar o desenvolvimento de intervenções para esses estudantes. Dentre os mais recentes estudos com intervenções para estudantes universitários com TDAH, percebe-se uma tendência à utilização das psicoterapias cognitivo-comportamentais (Canu & Wymbs, 2015). Entre as intervenções mais utilizadas, a psicoeducação se destaca (Eddy, Canu, Broman-Fulks, & Michael, 2015; LaCount Hartung, Shelton, Clapp, & Clapp, 2015; Prevatt & Yelland, 2013).

A psicoeducação consiste em educar o paciente e seus familiares acerca do transtorno, esclarecendo a forma como ele se manifesta e de que maneira pode ser tratado (Pereira & Mattos, 2011). Ao se familiarizarem com o diagnóstico e seus sintomas, os pacientes passam a compreender que não são os únicos que possuem o transtorno, sentindo-se reconfortados por terem explicações para seus problemas. Aprendem também que existem meios para manejar esses sintomas e lidar melhor com eles, melhorando a adesão a outros tratamentos (Basco & Rush, 2009; Grevet, Abreu, & Shansis, 2003).

Ressalta-se que é importante desenvolver intervenções não apenas no contexto clínico, mas também no ambiente escolar. Ao envolver, além do portador do transtorno, pais e professores, a aplicação de intervenções psicoeducativas mostra-se como uma ferramenta valiosa para o melhor entendimento dos sintomas e seus prejuízos. Pode contribuir para a desconstrução de rótulos dados a esse sujeito, além de auxiliar pais e professores entender e aprender a lidar com as consequências dos sintomas de maneira adequada.

Em relação às dificuldades reportadas pelos estudantes dessa pesquisa, destacam-se o aumento das exigências envolvidas no processo de aprendizagem, dificuldade de gestão do tempo e organização das diferentes tarefas com acadêmicas. Sendo assim, intervenções direcionadas ao desenvolvimento de estratégias de *coping* podem auxiliar no desenvolvimento de habilidades para lidar com essas dificuldades. De fato, diversas intervenções com universitários de outros países já fazem uso do desenvolvimento dessas estratégias para auxiliar esses estudantes a se organizarem e gerirem melhor o seu tempo. As técnicas envolvem a elaboração de agenda, divisão de tarefas maiores em pequenas metas, redução de estímulos distratores que interferem nos momentos de estudo, desenvolvimento de habilidades de organização e planejamento e redução da procrastinação (Anastopoulos & King, 2015; Fleming et al., 2014; LaCount et al., 2015; Solanto et al., 2010; Virta et al., 2010). Esses modelos de intervenção podem ser adaptados à população universitária brasileira e podem auxiliar tanto estudantes com e sem o transtorno.

## REFERÊNCIAS

- Advokat, C., Lane, S. M., & Luo, C. (2011). College students with and without ADHD: Comparison of self-report of medication usage, study habits, and academic achievement. *Journal of Attention Disorders, 15*(8), 656-66.
- Almeida, L. S., Soares, A. P. C., & Ferreira J. A. (2002). Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológica, 2*(1), 81-93.
- Anastopoulos, A. D., & King, K. A. (2015). A cognitive-behavior therapy and mentoring program for college students with ADHD. *Cognitive and Behavioral Practice, 22*(2), 141-151.
- Baker, R. W., & Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology, 31*, 179-189.
- Barkley, R. A. (2008). Uma teoria para o TDAH. In R. A. Barkley e Cols. *Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: manual para diagnóstico e tratamento* (R. C. Costa, Trad.) (pp. 309-346). São Paulo: Artmed. (Trabalho original publicado em 2006).
- Barkley, R. A., Fischer, M., Smallish, L., & Fletcher, K. (2002). The persistence of attention-deficit/hyperactivity disorder into young adulthood as a function of reporting source and definition of disorder. *Journal of Abnormal Psychology, 111*(2), 279-289.
- Basco, M. R., & Rush, J. A. (2009). *Terapia cognitivo-comportamental para transtorno bipolar: Guia do Terapeuta* (F. K. Oliveira, Trad.). Porto Alegre: Artmed (Trabalho original publicado em 2005).
- Blase, S. L., Gilbert, A. N., Anastopoulos, A. D., Costello, E. J., Hoyle, R. H., Swartzwelder, H. S., et al. (2009). Self-reported ADHD and adjustment in college: Cross-sectional and longitudinal findings. *Journal of Attention Disorder, 13*(3), 297-309.
- Canu, W. H., & Wymbs, B. T. (2015). Novel Approaches to Cognitive-Behavioral Therapy for Adult ADHD. *Cognitive and Behavioral Practice, 22*(2), 111-115.
- Conley, C. S., Kirsch, A. C., Dickson, D. A., & Bryant, F. B. (2014). Negotiating the transition to college: Developmental trajectories and gender differences in psychological functioning, cognitive-affective strategies, and social well-being. *Emerging Adulthood, 2*(3), 195-210.

- Eddy, L. D., Canu, W. H., Broman-Fulks, J. J., & Michael, K. D. (2015). Brief Cognitive Behavioral Therapy for College Students With ADHD: A Case Series Report. *Cognitive and Behavioral Practice, 22*(2), 127-140.
- Epifanio, P. Z., Coloma, P. B. P., Feitosa, R. A., Sgrancio, J. D. A., Lôbo, M. F. Z., & Pylro, S. C. (2014). Estratégias de aprendizagem utilizadas por estudantes universitários com e sem indícios do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. *Revista Contemporânea de Educação, 9*(17), 115-132.
- Fleming, A. P., McMahon, R. J., Moran, L. R., Peterson, A. P., & Dreessen, A. (2015). Pilot randomized controlled trial of dialectical behavior therapy group skills training for ADHD among college students. *Journal of attention disorders, 19*(3), 260-271.
- Gray, S. A., Fettes, P., Woltering, S., Mawjee, K., & Tannock, R. (2016). Symptom manifestation and impairments in college students with ADHD. *Journal of learning disabilities, 49*(6), 616-630.
- Green, A. L., & Rabiner, D. L. (2012). What do we really know about ADHD in college students? *Neurotherapeutics, 9*(3), 559-568.
- Grevet, E. H., Abreu, P. B. D., & Shansis, F. (2003). Proposta de uma abordagem psicoeducacional em grupos para pacientes adultos com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. *Revista de Psiquiatria, 25*(3), 446-452.
- LaCount, P. A., Hartung, C. M., Shelton, C. R., Clapp, J. D., & Clapp, T. K. (2015). Preliminary Evaluation of a Combined Group and Individual Treatment for College Students With Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Cognitive and Behavioral Practice, 22*(2), 152-160.
- Lewandowski, L. J., Lovett, B. J., Coddington, R. S., & Gordon, M. (2008). Symptoms of ADHD and academic concerns in college students with and without ADHD diagnoses. *Journal of Attention Disorders, 12*(2), 156-161.
- Lewandowski, L., Gathje, R. A., Lovett, B. J., & Gordon, M. (2012). Test-taking skills in college students with and without ADHD. *Journal of Psychoeducational Assessment, 31*(1), 41-52.
- Litner, B. (2003). Teens with ADHD: The challenge of high school. *Child & Youth Care Forum 32*(3), 137-158.
- Lopes, R. M. F., Nascimento, R. F. L., & Bandeira, D. R. (2005). Avaliação do transtorno de déficit de atenção/hiperatividade em adultos (TDAH): uma revisão de literatura. *Avaliação Psicológica, 4*(1), 65-74.

- Louzã Neto, M. R. (2010) Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: breve história do conceito. In M. R. Louzã Neto & Cols. TDAH ao Longo da Vida (pp.13-21). PortoAlegre: Artmed.
- Miller, L. A., Lewandowski, L. J., & Antshel, K. M. (2013). Effects of extended time for college students with and without ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 19(8) 1-9.
- Mota, A. H. (2014). Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) na Vida Adulta e Funções Executivas: uma revisão teórica. *Revista Interfaces da Saúde*, 1(1), 39-50.
- Norwalk, K., Norvilitis, J. M., & MacLean, M. G. (2008). ADHD symptomatology and its relationship to factors associated with college adjustment. *Journal of Attention Disorder*, 13(3), 251-258
- Oliveira, C. T. D., & Dias, A. C. G. (2015). Repercussões do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) na Experiência Universitária. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 35(2), 613-629.
- Pereira, A. & Mattos, P. (2011). Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). In: B. Rangé (Eds.), *Psicoterapias cognitivo-comportamentais: um diálogo com a psiquiatria* (pp.493-507). Porto Alegre: Artmed.
- Prevatt, F., & Yelland, S. (2013). An empirical evaluation of ADHD coaching in college students. *Journal of Attention Disorders*, 19(8), 666-677.
- Rabiner, D. L., Anastopoulos, A. D., Costello, E. J., Hoyle, R. H., & Swartzwelder, H. S. (2008). Adjustment to college in students with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 11(6), 689-699.
- Resnick, R. J. (2005). Attention deficit hyperactivity disorder in teens and adults: They don't all outgrow it. *Journal of clinical psychology*, 61(5), 529-533.
- Rohde, L. A., Knapp, P., Lykowski, L., & Carim, D. (2011) Crianças e adolescentes com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. In: P. Knapp e Cols. *Terapia cognitivo-comportamental na prática psiquiátrica*. (pp. 42-57) Porto Alegre: Artmed.
- Shaw-Zirt, B., Popali-Lehane, L., Chaplin, W., & Berman, A. (2005). Adjustment, social skills, and self-esteem in college students with symptoms of ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 8(3), 109-120.
- Shifrin, J. G., Proctor, B. E., & Prevatt, F. F. (2010). Work performance differences between college students with and without ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 13(5), 489-496.
- Soares, A. P., Almeida, L. S., Diniz, A. M., & Guisande, M. A. (2006). Modelo

- Multidimensional de Ajustamento de jovens ao contexto Universitário (MMAU): estudo com estudantes de ciências e tecnologias *versus* ciências sociais e humanas. *Análise Psicológica*, 1(24), 15-27.
- Solanto, M. V., Marks, D. J., Wasserstein, J., Mitchell, K., Abikoff, H., Alvir, J. M. J., & Kofman, M. D. (2010). Efficacy of meta-cognitive therapy for adult ADHD. *American Journal of Psychiatry*, 167(8), 958-968.
- Stage, F. K., & Milne, N. V. (1996). Invisible scholars: students with learning disabilities. *The Journal of Higher Education*, 67, 426-445
- Teixeira, M. A. P., Dias, A. C. G., Wottrich, S. H., & Oliveira, A. M. (2008). Adaptação à universidade em jovens calouros. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 12(1), 185-202.
- Virta, M., Salakari, A., Antila, M., Chydenius, E., Partinen, M., Kaski, M., ... & Iivanainen, M. (2010). Short cognitive behavioral therapy and cognitive training for adults with ADHD—a randomized controlled pilot study. *Neuropsychiatric disease and treatment*, 6, 443-453.
- Weyandt, L. L., & DuPaul, G. (2006). ADHD in college students. *Journal of Attention Disorders*, 10(1), 9-19.
- Weyandt, L. L., & DuPaul, G. J. (2013). *College students with ADHD: Current Issues and Future Directions*. New York: Springer Science & Business Media.
- Weyandt, L. L., Oster, D. R., Gudmundsdottir, B. G., DuPaul, G. J., & Anastopoulos, A. D. (2017). Neuropsychological functioning in college students with and without ADHD. *Neuropsychology*, 31(2), 160.

## Apêndice A

### Roteiro da entrevista semiestruturada

*Rapport:* Estamos realizando uma pesquisa que tem por objetivo compreender a experiência universitária de estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade. Queremos conhecer as percepções, as dificuldades e as estratégias utilizadas no processo de se adaptar à universidade de estudantes com e sem o transtorno. Eu gostaria que você se sentisse bem à vontade para dizer o que você pensa e sente sobre esse assunto, uma vez que a sua participação é muito importante para nós. Não existem respostas certas ou erradas, assim o que nos interessa é a tua experiência. Inicialmente eu irei realizar algumas perguntas para conhecer a tua história com esse transtorno, para a seguir focar então focar na experiência universitária.

#### **Parte 1 – Aplicação da ASRS**

Eu gostaria de começar a entrevista te pedindo para responder essa escala que tem 6 questões que buscam identificar você tem se sentido e comportado nos últimos 6 meses.

Entregar folha com ASRS

#### **Parte 2 - Informações pessoais, ingresso ensino superior**

Agora, eu gostaria de te perguntar algumas informações sobre ti, teu curso e depois sobre o curso do TDAH, pode ser?

- Qual a tua idade?
- Qual o teu curso?
- Em que semestre tu estas?
- Você está frequentando o curso que inicialmente desejou? ( ) Não. ( ) Sim.
- Você já trocou de curso? ( ) Não ( ) Sim. Como foi?
- Qual a sua forma de ingresso na universidade:  
( ) Vestibular ( ) ENEM ( ) PEIES ( ) Outro – qual?
- Você ingressou na universidade através da política das ações afirmativas?  
( ) Não ( ) Sim. Qual?
- Você já passou por algum processo de transferência entre *instituições* de ENSINO SUPERIOR? ( ) Não ( ) Sim. Qual?
- Você trabalha?



( ) Não ( ) sim, em que?

Quantas horas por dia? E por semana?

- Você teve que trocar de cidade para fazer universidade?
- Com quem você mora?

### **Parte 3 - História do TDAH**

- Eu queria que você começasse me contando como é ter TDAH.
- Como tu consideras que o TDAH interfere na tua vida (Investigar diferentes áreas, solicitar exemplos de situações).
- Como você lida com essas interferências (Investigar diferentes áreas, solicitar exemplos de situações).
- Há quanto tempo você conhece o diagnóstico? Com que idade você recebeu o diagnóstico? Qual diagnóstico você recebeu (verificar subtipo)?
- Como foi esse processo? Quem estabeleceu o diagnóstico?
- Como foi para você e sua família descobrirem esse diagnóstico?
- Você fez algum tipo de tratamento? Qual? Por quanto tempo? Como avalia o teu tratamento?
- Atualmente, você faz tratamento para o TDAH?  
( ) Não ( ) Sim, qual?
- Você faz uso de medicação? ( ) Não ( ) Sim. Qual(is)?
- Você faz uso de alguma outra substância psicoativa (álcool, drogas)?  
( ) Não ( ) Sim. Qual(is)?
- Você teve algum outro diagnóstico psicológico, além do TDAH?

### **Parte 4. Experiência no ensino médio e processo de transição para universidade**

Agora eu vou te fazer algumas perguntas sobre a tua experiência no ensino médio e como foi e está sendo o teu processo de transição para universidade

- Como foi a tua experiência no ensino médio? (Investigar especialmente desempenho acadêmico e formas de enfrentamento de possíveis dificuldades – sempre que possível solicitar exemplos)
- Como teus pais percebiam teu desenvolvimento na escola?
- Como teus professores percebiam teu desenvolvimento na escola?
- Como foi para ti escolher um curso universitário?

- O que influenciou na tua escolha?
- Como foi para ti ingressar na universidade?
- Quais são as maiores dificuldades que encontraste ao entrar na universidade? (Solicitar exemplos).
- Como faz para enfrentar essas dificuldades?
- Você busca algum auxílio para lidar com essas dificuldades? Se sim, onde, quem?
- Como você avalia esse auxílio?

### **Parte 5– Encerramento da entrevista**

Eu gostaria de te agradecer por compartilhar essas informações comigo. Gostaria de saber se você teria algo que acha importante falar que eu não tenha perguntado, que talvez possa auxiliar pessoas que tem TDAH e estão ingressando na universidade, ou que estiveram recentemente no ensino médio.

Gostaria de te agradecer a colaboração, MUITO OBRIGADA!

## Apêndice B

### Termo de consentimento livre e esclarecido

Estamos realizando uma pesquisa intitulada: “Dificuldades e estratégias de adaptação acadêmica de estudantes universitários com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH)” que tem por objetivo mapear as percepções de estudantes universitários que autorrelatam possuir o diagnóstico de TDAH sobre as dificuldades enfrentadas no processo de adaptação à universidade e as estratégias utilizadas por eles para lidar com elas. Caso você aceite participar desse estudo você responderá a uma entrevista e a três instrumentos que buscam conhecer suas percepções sobre o TDAH, sobre o processo de ingresso na universidade e as estratégias que utiliza para lidar com eventuais dificuldades que encontra durante esse processo. A participação na pesquisa pode ocorrer em dois ou três encontros, de aproximadamente 50 minutos, dependendo do tempo que você precisar para responder aos instrumentos da pesquisa.

A sua participação na pesquisa implica em um risco mínimo, ou seja, ela não deve trazer desconforto físico ou psicológico a você. O único incômodo previsto é o de disponibilizar algum tempo para responder à entrevista e ao questionário. Porém, caso você se sinta desconfortável ou incomodado com alguma questão da pesquisa, você pode optar por não responder à questão específica ou encerrar toda a sua participação na pesquisa. Da mesma forma, não estão previstos benefícios diretos. Contudo, quem estiver participando do estudo estará auxiliando na compreensão do processo de adaptação à universidade de portadores de TDAH. Destacamos que as informações prestadas por você são confidenciais, sendo preservado o seu anonimato na divulgação da pesquisa.

A pesquisa é desenvolvida pelas psicólogas Karen Cristina Rech Braun e Prof<sup>a</sup>. Dra. Ana Cristina Garcia Dias (pesquisadora responsável pelo estudo). Para receber maiores esclarecimentos, estou ciente que posso entrar em contato através do e-mail ([anacristinagarciadias@gmail.com](mailto:anacristinagarciadias@gmail.com)) ou do telefone (51) 92516438 ou posso me dirigir a sala 106 do Instituto de Psicologia da UFRGS, na Rua Ramiro Barcelos, 2600, Fone (51) 33085441. Este documento foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Rua Ramiro Barcelos, 2600, Bairro Santana, Porto Alegre, RS - fone 51 33085441, e-mail: [cep-psico@ufrgs.br](mailto:cep-psico@ufrgs.br)).

Ao assinar esse termo, concordo em participar da pesquisa e informo que estou ciente dos objetivos deste estudo, assim como da confidencialidade acerca da minha identidade. Estou ciente que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros

assuntos relacionados a esta pesquisa. Entendo também que serei livre para retirar meu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do trabalho sem que isso acarrete prejuízo de qualquer ordem. Compreendo que os instrumentos por mim respondidos serão arquivados sob a guarda da pesquisadora responsável na sala 106 do Instituto de Psicologia por cinco anos, sendo depois destruídos. Em caso de eventuais desconfortos trazidos pela participação nessa pesquisa, quando caracterizada a necessidade de atendimento psicológico, tenho clareza de que o pesquisador responsabilizar-se-á por meu encaminhamento a um serviço de atendimento psicológico gratuito. Concordo em participar do presente estudo, bem como autorizo, para fins de pesquisa e de divulgação científica, a utilização de anotações e de gravações utilizadas comigo, sem minha identificação.

Data \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

Data \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador responsável

---

Este termo possui 2 vias – uma ficará com o participante do estudo, o outro com o pesquisador responsável. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rua Ramiro Barcelos, 2600, Bairro Santana, Porto Alegre, RS – Telefone (51)33085441 – E-mail: [cep-psico@ufrgs.br](mailto:cep-psico@ufrgs.br)

## ANEXO A

## PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

UFRGS - INSTITUTO DE  
PSICOLOGIA DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

## DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Dificuldades e estratégias de adaptação acadêmica de estudantes universitários com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade

**Pesquisador:** Ana Cristina Garcia Dias

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 60083116.9.0000.5334

**Instituição Proponente:** Instituto de Psicologia - UFRGS

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

## DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 1.907.659

**Apresentação do Projeto:**

O Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) caracteriza-se por uma série de sintomas relacionados à desatenção e/ou hiperatividade e impulsividade. Por muito tempo, pensava-se que o TDAH era um transtorno exclusivo da infância. Contudo, pesquisas apontam que cerca de 70% dos casos diagnosticados nessa idade persistem ao longo da vida, causando prejuízos em diversos contextos. Considerando que a entrada na universidade vem se tornando realidade para um número cada vez maior de pessoas, dentre elas indivíduos com TDAH, o objetivo desse estudo é investigar as percepções de estudantes universitários diagnosticados com TDAH sobre as dificuldades enfrentadas no processo de adaptação à universidade e as estratégias utilizadas por eles para lidar com essas dificuldades. Participarão da pesquisa 10 estudantes universitários com TDAH, de ambos os sexos e que estejam cursando entre o segundo e o sexto semestre da graduação. A coleta de dados será realizada individualmente, utilizando uma entrevista semiestruturada a fim de investigar os seguintes aspectos: história do TDAH na vida do estudante, experiência no ensino médio e vivências durante a transição para universidade e conhecimentos sobre TDAH. Além disso, serão aplicados os instrumentos: Adult Self-Report Scale (ASRS), Questionário de Vivências Acadêmicas – versão reduzida (QVA-r), Mini Mental Neuropsychiatric Interview (M.I.N.I.) e Escala de Modos de Enfrentar Problemas (EMEP). Os dados

**Endereço:** Rua Ramiro Barcelos, 2600

**Bairro:** Santa Cecília

**CEP:** 90.035-003

**UF:** RS

**Município:** PORTO ALEGRE

**Telefone:** (51)3308-5698

**Fax:** (51)3308-5698

**E-mail:** cep-psico@ufrgs.br

**UFRGS - INSTITUTO DE  
PSICOLOGIA DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO**



Continuação do Parecer: 1.907.659

serão analisados sob a perspectiva da análise temática. Acredita-se que este estudo possa auxiliar na ampliação do conhecimento sobre o possível impacto do TDAH na experiência acadêmica e no desenvolvimento de futuras intervenções na área.

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

O objetivo desse estudo é investigar as percepções de estudantes universitários diagnosticados com TDAH sobre as dificuldades enfrentadas no processo de adaptação à universidade e as estratégias utilizadas por eles para lidar com essas dificuldades.

Objetivo Secundário:

- Conhecer quais são as dificuldades acadêmicas, interpessoais, sociais e institucionais percebidas por esses estudantes no processo de adaptação à universidade de indivíduos diagnosticados com TDAH.
- Identificar as estratégias (comportamentais, interpessoais e afetivas) utilizadas por estudantes universitários diagnosticados com TDAH para lidar com os seus sintomas e com seu processo de adaptação à universidade.
- Descrever as mudanças percebidas por esses indivíduos entre as dificuldades e estratégias utilizadas no ensino médio e aquelas utilizadas na universidade por eles.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

Por não consistir em um procedimento invasivo, não estão previstos danos físicos ou psicológicos aos participantes. Será informado aos participantes que a participação na pesquisa implica em um risco mínimo, ou seja, ela não deve trazer desconforto físico ou psicológico. O único incômodo previsto é o de disponibilizar algum tempo para responder à entrevista e ao questionário. Porém, caso o participante se sinta

desconfortável ou incomodado com alguma questão da pesquisa, ele pode optar por não responder à questão específica ou encerrar toda a participação na pesquisa.

Benefícios:

Não estão previstos benefícios diretos aos participantes do estudo, contudo quem estiver participando do estudo estará auxiliando na compreensão do processo de adaptação à universidade de portadores de TDA, identificando as dificuldades e as estratégias de enfrentamento utilizados. Essas informações poderão subsidiar programas de intervenção voltados ao processo de adaptação à universidade junto a essa população. Os pesquisadores ainda se

**Endereço:** Rua Ramiro Barcelos, 2600

**Bairro:** Santa Cecília

**CEP:** 90.035-003

**UF:** RS

**Município:** PORTO ALEGRE

**Telefone:** (51)3308-5698

**Fax:** (51)3308-5698

**E-mail:** oep-psico@ufrgs.br

**UFRGS - INSTITUTO DE  
PSICOLOGIA DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO**



Continuação do Parecer: 1.907.659

colocam a disposição para esclarecer quaisquer dúvidas dos participantes acerca dos objetivos e procedimentos do estudo.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Está adequada do ponto de vista ético.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Estão adequados.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Aprovado.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

| Tipo Documento  | Arquivo                                      | Postagem               | Autor                    | Situação |
|---|--|------------------------|--------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto                            | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_781540.pdf | 21/12/2016<br>15:02:07 |                          | Aceito   |
| Outros  | TCLERevisado.pdf                             | 21/12/2016<br>15:01:22 | Ana Cristina Garcia Dias | Aceito   |
| Outros  | ProjetoRevisado.pdf                          | 21/12/2016<br>14:59:47 | Ana Cristina Garcia Dias | Aceito   |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLER.pdf                                    | 31/10/2016<br>10:16:37 | Ana Cristina Garcia Dias | Aceito   |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura                | defesa.pdf                                   | 19/09/2016<br>15:22:27 | Ana Cristina Garcia Dias | Aceito   |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE.pdf                                     | 19/09/2016<br>15:18:42 | Ana Cristina Garcia Dias | Aceito   |
| Declaração de Pesquisadores                               | Termoconfidencialidade.pdf                   | 19/09/2016<br>15:16:37 | Ana Cristina Garcia Dias | Aceito   |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador                 | Projetocomite.pdf                            | 19/09/2016<br>15:15:26 | Ana Cristina Garcia Dias | Aceito   |
| Folha de Rosto  | Folhaassinada.pdf                            | 19/09/2016<br>15:14:38 | Ana Cristina Garcia Dias | Aceito   |

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Endereço:** Rua Ramiro Barcelos, 2600

**Bairro:** Santa Cecília

**CEP:** 90.035-003

**UF:** RS

**Município:** PORTO ALEGRE

**Telefone:** (51)3308-5698

**Fax:** (51)3308-5698

**E-mail:** cep-psico@ufrgs.br

UFRGS - INSTITUTO DE  
PSICOLOGIA DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO



Continuação do Parecer: 1.907.659

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

PORTO ALEGRE, 05 de Fevereiro de 2017

---

**Assinado por:**  
**Clarissa Marcell Trentini**  
**(Coordenador)**

**Endereço:** Rua Ramiro Barcelos, 2600

**Bairro:** Santa Cecília

**CEP:** 90.035-003

**UF:** RS

**Município:** PORTO ALEGRE

**Telefone:** (51)3308-5698

**Fax:** (51)3308-5698

**E-mail:** cep-psico@ufrgs.br



**ANEXO B**

**ESCALA DE AUTO-AVALIAÇÃO PARA O DIAGNÓSTICO DO**

**TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO/HIPERATIVIDADE EM ADULTOS**

**VERSÃO 1.1 (ASRS-V1.1)**

| Assinale a alternativa que melhor descreve a forma como<br>você tem se sentido e comportado nos últimos 6 meses.   | Nunca | Raramente | Algumas vezes | Frequentemente | Muito frequentemente |
|--|-------|-----------|---------------|----------------|----------------------|
| 1. Com que frequência você sente dificuldade para finalizar os últimos detalhes de uma tarefa, depois de já ter feito as partes mais complicadas?        |       |           |               |                |                      |
| 2. Com que frequência você sente dificuldade para manter as coisas em ordem quando precisa realizar uma tarefa que exige organização?                    |       |           |               |                |                      |
| 3. Com que frequência você tem problemas para se lembrar de compromissos ou obrigações?  |       |           |               |                |                      |
| 4. Quando precisa realizar uma tarefa que exige muita concentração, com que frequência você evita ou atrasa o seu início?                                |       |           |               |                |                      |
| 5. Com que frequência você fica se mexendo na cadeira ou balançando as mãos ou os pés quando precisa ficar sentado(a) durante um longo período de tempo? |       |           |               |                |                      |
| 6. Com que frequência você se sente excessivamente ativo(a) e compelido(a)?  |       |           |               |                |                      |