



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANÁLISE DO
COMPORTAMENTO

Fernanda Torres Sahão

Saúde mental do estudante universitário:
comportamentos que favorecem a adaptação ao ensino
superior

Londrina
2019

Fernanda Torres Sahão

Saúde mental do estudante universitário:
comportamentos que favorecem a adaptação ao ensino
superior¹

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Análise do Comportamento da Universidade Estadual de Londrina como requisito à obtenção do título de Mestre em Análise do Comportamento.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Nádia Kienen.

Londrina
2019

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Sahão, Fernanda Torres.

Saúde mental do estudante universitário : comportamentos que favorecem a adaptação ao ensino superior / Fernanda Torres Sahão. - Londrina, 2019.
170 f. : il.

Orientador: Nádia Kienen.

Dissertação (Mestrado em Análise do Comportamento) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências Biológicas, Programa de Pós-Graduação em Análise do Comportamento, 2019.

Inclui bibliografia.

1. saúde mental - Tese. 2. contexto universitário - Tese. 3. caracterização de comportamentos - Tese. 4. PCDC - Tese. I. Kienen, Nádia. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Ciências Biológicas. Programa de Pós-Graduação em Análise do Comportamento. III. Título.

Fernanda Torres Sahão

Saúde mental do estudante universitário:
comportamentos que favorecem a adaptação ao ensino
superior

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Análise do Comportamento da Universidade Estadual de Londrina, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Nádia Kienen, como requisito para obtenção do título de Mestre em Análise do Comportamento.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Silvia Aparecida Fornazari da Silva
Universidade Estadual de Londrina

Profa. Dra. Silvia Regina de Souza Arrabal Gil
Universidade Estadual de Londrina

Profa. Dra. Nádia Kienen (Orientadora)
Universidade Estadual de Londrina

Profa. Dra. Camila Muchon de Melo
(Suplente)
Universidade Estadual de Londrina

Profa. Dra. Renata Grossi (Suplente)
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, 04 de Julho de 2019.

A todos os estudantes.
O futuro é de vocês!

Agradecimentos

Essa pesquisa me permitiu ter ainda mais clareza dos motivos de ter conseguido chegar até aqui, e de ter me adaptado tão bem à universidade. Aqui vai um pequeno agradecimento a cada um deles:

À minha orientadora, Nádia. Há seis anos tenho o privilégio de trabalhar com você, em projetos de pesquisa, iniciação científica, monitoria, estágio em docência, mestrado... Não tenho nem dúvidas que você foi a maior responsável por ‘despertar’ meu interesse em ser pesquisadora e professora. Você é um exemplo de profissional, de pessoa, de orientadora, de dedicação e de coerência entre o ‘saber’ e o ‘fazer’.

Às professoras Silvia Fornazari e Silvia Souza, que aceitaram tão prontamente compor a banca de qualificação e defesa da minha dissertação, e trouxeram contribuições preciosas para o desenvolvimento da minha pesquisa e para minha formação como pesquisadora. Tenho muito respeito e admiração por vocês! Muito obrigada!

Aos professores da graduação e do mestrado. Todos vocês tiveram um papel essencial na minha formação, e serei eternamente grata. Queria deixar um agradecimento especial para a Camila Muchon, com quem tive o privilégio de aprender e discutir ciência, filosofia e behaviorismo radical no grupo de estudos, na monitoria e no estágio em docência, além das disciplinas na graduação e mestrado. Se hoje eu entendo o nosso amado Skinner e ‘propago’ os seus ensinamentos, é em grande parte por sua causa! Também queria agradecer a Renata Grossi, que me proporcionou diversas oportunidades durante e após a graduação, e com quem sempre me senti acolhida. Muito obrigada!

Às minhas colegas de orientação: Camila, Edneli e Jenifer. Sou muito privilegiada de ter compartilhado momentos com vocês, mulheres dedicadas, inteligentíssimas e muito queridas. Agradeço especialmente à Edneli pela colaboração no meu trabalho como juíza. Mesmo com tantas coisas a fazer, você dedicou seu tempo para trazer contribuições essenciais para que esse

trabalho pudesse ser finalizado (e em tempo!). Não posso deixar de agradecer a Shimeny, minha “veterana” de mestrado e companheira de estágios, artigos e grupo de estudos. Obrigada por toda a ajuda e companheirismo!

Aos meus amigos. Eu nem consigo imaginar o que seria da minha trajetória acadêmica sem vocês. Andresa, Eduarda e Marcela, amigas que me acompanharam nessa aventura que é o mestrado, desde o processo de seleção até a defesa. Ana Gabriela, amiga da graduação e para a vida toda. Você é a melhor amiga que eu poderia imaginar ter. Obrigada por todo o apoio, por aguentar minhas reclamações e reclamar comigo sobre a vida, pelas risadas por motivos que nem todo mundo iria entender. João, que me surpreende todos os dias com tamanha inteligência, dedicação e preocupação com todos à sua volta. Eu aprendo muito com você e te admiro cada dia mais! Gabriel, Gustavo, Rodrigo e Marina. Quando eu penso em vocês eu já dou risada, porque nosso grupinho é uma combinação de pessoas bem diferentes, mas que se encaixam perfeitamente bem. Vocês deixam tudo tão mais leve, mais engraçado, e eu só tenho a agradecer por tudo! Ao meu namorado, Giovani. Você completou o que faltava. Obrigada por todos os momentos juntos, pelas conversas diárias e por acreditar tanto em mim.

A minha “ex” psicóloga Fabiane Moraes. Você me ensinou a lidar com diversas situações novas e difíceis para mim, de um jeito sempre carinhoso e acolhedor. Sem dúvidas teve um papel essencial para que eu chegasse até aqui. Muito obrigada!

Por fim, o começo de tudo: a minha família. Eu não seria nada sem vocês! Vocês me deram as melhores condições para que eu pudesse estudar, escolher minha profissão, sempre me incentivaram e me fizeram sentir que sou capaz de fazer qualquer coisa que eu quiser. Mãe, sempre me deu todo o amor, paciência e carinho do mundo. Pai, não tão paciente assim, sempre me ensinou a ser organizada e a me comprometer com as tarefas que assumo. Vocês são um exemplo de dedicação, trabalho e amor. Fe, por todo o companheirismo, por aguentar meu jeitinho de ser, tão diferente do seu. Te admiro muito, obrigada por tudo que faz por mim!

Ceci e Dan, meus irmãozinhos caçulas que vão demorar um tempo ainda para entender isso tudo aqui. Obrigada por me lembrarem constantemente o que é ver a vida pelos olhos de uma criança.

Quem me conhece sabe que não poderia faltar um serzinho aqui. Quero agradecer a Orca, minha “vira-latinha”, companheira de todos os dias. Foi com ela que passei a maior parte do meu tempo nesses dois anos, e que me fez rir, me acalmou, me fez sair de casa todos os dias para dar uma voltinha e desestressar um pouco.

Muito obrigada a todos! Amo vocês!

“Uma falha nem sempre é um erro. Pode ser simplesmente o melhor que alguém pode fazer dentro de certas circunstâncias. O verdadeiro erro é parar de tentar.”

B. F. Skinner

Sahão, F. T. (2019). *Saúde mental do estudante universitário: comportamentos que favorecem a adaptação*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Brasil. 170p.

Resumo

O ensino superior tem sido foco de investigação de várias pesquisas, visto que há uma alta prevalência de sintomas de ansiedade e depressão nessa população, quando comparada a população geral. Um dos aspectos estudados nessas pesquisas é a adaptação ao ensino superior. Foram identificadas informações sobre as variáveis que influenciam a adaptação do estudante ao contexto universitário e os principais sintomas e consequências da não adaptação. Porém, não foram identificados os comportamentos que os estudantes devem apresentar para que essa adaptação ocorra de modo a promover uma melhor qualidade de vida a eles. Para isso, essa pesquisa foi realizada em dois estudos: o Estudo 1 teve como objetivo sistematizar as variáveis relativas à adaptação do estudante ao ensino superior que influenciam a sua saúde mental, a partir de literatura científica. Os resultados permitiram a identificação das principais variáveis que influenciam a adaptação do estudante ao ensino superior, que foram agrupadas em seis categorias: sintomas, dificultadores para a adaptação, consequências da não adaptação, facilitadores para a adaptação, repertório requerido à adaptação e estratégias de ensino. A partir dos dados obtidos com o Estudo 1, foi possível a realização do Estudo 2, que teve como objetivo caracterizar os componentes das subclasses gerais do “adaptar-se ao contexto universitário de modo produtivo e saudável” em estudantes do ensino superior. Para isso, foi utilizado um procedimento adaptado da Programação de Condições para o Desenvolvimento de Comportamentos (PCDC), com o objetivo de identificar e derivar comportamentos a partir da literatura. O procedimento foi realizado em 11 etapas relativas à identificação, registro e derivação dos componentes do comportamento, avaliação e aperfeiçoamento da nomenclatura, categorização dos componentes e identificação e renomeação das subclasses gerais. O ponto de partida para organização dos dados foi a categorização das situações-problema (classes de estímulos antecedentes) com as quais os estudantes têm que lidar na universidade. Como resultados, foram identificadas 138 classes de antecedentes, 64 classes de respostas e 31 classes de consequentes) relativos a sete subclasses gerais e 102 componentes de comportamento necessários à adaptação. A caracterização desses componentes pode servir de ponto de partida para pesquisadores, gestores, professores e profissionais da saúde para desenvolverem intervenções com essa população, proporcionando uma adaptação à universidade mais saudável e satisfatória.

Palavras-chave: saúde mental, contexto universitário, adaptação ao ensino superior, programação de condições para o desenvolvimento de comportamentos, caracterização de classes de comportamento.

Sahão, F. T. (2019). *Undergraduate student's mental health: behaviors that improve adaptation*. (Master's thesis). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Brazil. 170p.

Abstract

Higher education has been investigated by many studies, since there is a high prevalence of anxiety and depression symptoms in undergraduate students, if compared to general population. One of the aspects studied on these studies is adaptation to college. It was identified information about which variables influence student's adaptation to higher education, symptoms and consequences of non-adaptation. It wasn't identified which behaviors students should present so that adaptation happens in order to promote a better quality of life. This study was divided in two studies: study 1 aimed to systematize the variables related to student's adaptation to higher education which influence their mental health, from scientific literature. The results allowed the identification of the main variables influencing the student's adaptation to higher education, which were grouped into six categories: symptoms, complicators for adaptation, consequences of non-adaptation, facilitators to adaptation, repertoire required for adaptation and teaching strategies. From the data obtained with study 1, it was possible to conduct study 2, which aimed to characterize the components of the general subclass of "adapting to the university context in a productive and healthy way" in higher education students. For this purpose, a procedure adapted from the Programming of Conditions to the Development of Behaviors (PCDC) was used, with the objective of identifying and deriving behaviors from the literature. It was conducted in 11 stages related to the identification, registration and derivation of the components of the behavior, evaluation and improvement of the nomenclature, categorization of components and identification and renaming of the general subclasses. The starting point for organizing the data was the categorization of the problem situations (antecedent stimulus classes) with which students must deal with the university. As results, 138 antecedent classes, 64 response classes and 31 consequent classes were identified from seven general subclasses and 102 behavioral components required for adaptation. The characterization of these components can serve as a basis for managers, teachers and health professionals to develop interventions with this population, providing an adaptation to the most healthy and satisfactory university.

Key-words: mental health; higher education; adaptation to higher education; programming of conditions to develop behaviors;

Lista de Ilustrações

Artigo 1

Figura 1 - Fluxograma da pesquisa e quantidade de trabalhos localizados, selecionados, recuperados e incluídos na revisão.....	23
---	----

Artigo 2

Figura 1 - Protocolo utilizado para registro, identificação e derivação de possíveis componentes do comportamento.....	53
---	----

Figura 2 - Protocolo utilizado para categorização dos componentes selecionados.	53
---	----

Figura 3 - Protocolo utilizado para registro dos componentes selecionados a partir das etapas anteriores, e para nomeação das subclasses.....	53
--	----

Figura 4 - Protocolo utilizado pelo juiz externo para avaliação da linguagem.....	54
--	----

Figura 5 - Exemplo de preenchimento do Protocolo A referente aos procedimentos de identificação e registro de componentes de comportamento (Etapas 1 e 2).....	56
---	----

Figura 6 - Exemplo de preenchimento do Protocolo A referente ao procedimento de aperfeiçoamento da linguagem (Etapa 3).....	57
--	----

Figura 7 - Exemplo de categorização das classes de estímulos antecedentes no Protocolo C.....	58
--	----

Figura 8 - Exemplo do procedimento de organização das classes de componentes.....	59
--	----

Figura 9 - Exemplo do procedimento de derivação das classes de componentes.....	62
--	----

Figura 10 - Exemplo de preenchimento do Protocolo D para avaliação do juiz externo.....	64
--	----

Figura 11 - Principais subclasses gerais de comportamentos que compõem a classe “adaptar-se ao contexto universitário de modo produtivo e saudável” em estudantes de ensino superior.....79

Lista de Tabelas

Artigo 1

Tabela 1 - Estudos selecionados para a revisão.....	24
Tabela 2 - Características dos artigos analisados quanto ao curso (ano), participantes, instituição e delineamento utilizado.....	27
Tabela 3 - Facilitadores e dificultadores da adaptação e consequências da não adaptação.....	31
Tabela 4 - Sintomas apresentados pelos estudantes e repertório requerido à adaptação.....	34

Artigo 2

Tabela 1 - Resumo das etapas e instrumentos utilizados no procedimento de identificação e derivação dos componentes das subclasses da classe geral “adaptar-se às exigências do contexto universitário de modo produtivo e saudável” em estudantes de ensino superior.....	54
Tabela 2 - Quantidade de trechos e categorias criadas a partir da literatura referentes às situações acadêmicas vivenciadas pelos estudantes.....	65
Tabela 3 - Quantidade de trechos e categorias criadas a partir da literatura referentes às situações pessoais/interpessoais vivenciadas pelos estudantes.....	66
Tabela 4 - Categorização das classes de estímulos antecedentes identificadas nos trechos da literatura analisada referentes a situações acadêmicas.....	67
Tabela 5 - Categorização das classes de estímulos antecedentes identificadas nos trechos da literatura analisada referentes a situações pessoais/interpessoais.....	70
Tabela 6 - Categorização das classes de respostas identificadas nos trechos da literatura analisada referentes a aspectos acadêmicos.....	73
Tabela 7 - Categorização das classes de respostas identificadas nos trechos da literatura analisada referentes a aspectos pessoais/interpessoais	74
Tabela 8 - Categorização das classes de estímulos consequentes identificadas nos trechos da literatura analisada referentes à vida acadêmica.....	76

Tabela 9 - Categorização das classes de estímulos consequentes identificadas nos trechos da literatura analisada referentes à vida pessoal/interpessoal.....	77
Tabela 10 - Quantidade de componentes das subclasses gerais identificados diretamente na literatura e dos componentes identificados a partir do procedimento de derivação.....	79
Tabela 11 - Características dos componentes que constituem a subclasse geral “Gerenciar as emoções”.....	80
Tabela 12 - Características dos componentes que constituem a subclasse geral “Explorar as oportunidades do ambiente acadêmico”.....	83
Tabela 13 - Características dos componentes que constituem a subclasse geral “Gerir o próprio comportamento de estudo, de forma autônoma e eficiente, conforme as exigências do ensino superior”.....	84
Tabela 14 - Características dos componentes que constituem a subclasse geral “Estabelecer relações sociais que sirvam de suporte para a adaptação”.....	85
Tabela 15 - Características dos componentes que constituem a subclasse geral “Comprometer-se com o curso e a instituição”.....	86
Tabela 16 - Características dos componentes que constituem a subclasse geral “resolver problemas relacionados a novas responsabilidades acadêmicas e pessoais”.....	87
Tabela 17 - Características dos componentes que constituem a subclasse geral “Ajustar as próprias expectativas à realidade da universidade”.....	88

Lista de Apêndices

Artigo 1

Apêndice A - Agrupamento das variáveis identificadas a partir dos trechos selecionados...115

Artigo 2

Apêndice A – Preenchimento do Protocolo A referente ao procedimento de identificação e registro dos componentes relativos aos dificultadores para a adaptação.....123

Apêndice B – Preenchimento do Protocolo A referente ao procedimento de identificação, registro e aperfeiçoamento da nomenclatura dos componentes relativos ao repertório requerido à adaptação.....145

Apêndice C – Preenchimento do Protocolo D, pelo juiz externo, referente ao procedimento de avaliação da linguagem proposta.....163

Sumário

Apresentação.....	17
Artigo 1 - Adaptação e saúde mental do estudante universitário: revisão sistemática da literatura.....	19
Resumo e Abstract.....	19
Introdução	20
Método	22
Resultados e Discussão	26
Referências	39
Artigo 2 - Caracterização dos componentes das subclasses gerais de comportamentos constituintes da classe “adaptar-se ao contexto universitário de modo produtivo e saudável” em estudantes de ensino superior.....	42
Resumo.....	42
Abstract.....	43
Introdução.....	44
Objetivos.....	51
Método.....	52
Resultados.....	64
Discussão.....	89
Considerações finais.....	95
Referências	98
Referências da dissertação.....	105
Apêndices.....	114

Apresentação

O interesse por estudar a população universitária e sua adaptação ao contexto do ensino superior se deu por meio do crescente número de reportagens (Damasceno, 2017; Cambricoli, & Toledo, 2017; Prado, 2018; Silveira, 2017) e campanhas criadas e divulgadas nas redes sociais, como a “Não é normal” (2017), criada pela Frente Universitária de Saúde Mental da USP, além de oficinas e relatos de estudantes sobre dificuldades enfrentadas nesse contexto, não diretamente relacionadas com o desempenho acadêmico em si, mas com transtornos psicológicos. O sofrimento apresentado pelos estudantes influencia o aproveitamento dessa fase da vida, a qual deveria ser caracterizada por oportunidades de aprendizado constantes, formação de vínculos com professores e colegas, desenvolvimento de autonomia e de sentimentos de independência, contribuindo com o preparo para a vida profissional (Oliveira & Dias, 2014; Teixeira, Castro, & Piccolo, 2007). É preocupante as notícias cada vez mais frequentes sobre depressão, ansiedade, estresse e até casos de suicídios em jovens universitários, além de pós-graduandos, o que mostra a necessidade de investigar as características desse ambiente que podem estar relacionadas ao sofrimento (Teixeira, Dias, Wottrich, & Oliveira, 2008), para muitos, insuportável, ao invés de se atribuir a “culpa” aos próprios estudantes, ou até mesmo não dar importância ao seu sofrimento.

O contexto universitário é o mesmo para todos os estudantes, mas as relações estabelecidas por cada um são únicas. Isso levanta alguns questionamentos: por que alguns estudantes conseguem enfrentar as dificuldades características do contexto universitário? Será que existem repertórios básicos que um estudante precisa apresentar para lidar com as situações-problema? Será que, mesmo com problemas que não podem ser solucionados pelos estudantes (questões administrativas, institucionais, características de professores), eles podem aprender a se comportar de modo a minimizar os danos e estabelecer uma relação satisfatória com a universidade?

A presente dissertação parte da problemática crescente observada com relação ao ensino superior e à saúde mental dos estudantes. Para justificar essa proposição a pesquisa está organizada em dois estudos. O Estudo 1 teve como objetivo caracterizar as variáveis relativas à adaptação do estudante ao ensino superior que estão relacionadas a sua saúde mental a partir de uma revisão da literatura científica. O Estudo 2 teve como objetivo caracterizar os componentes das subclasses gerais de comportamentos constituintes de “Adaptar-se ao contexto universitário de modo produtivo e saudável” em estudantes de ensino superior.

Artigo 1

Adaptação e saúde mental do estudante universitário: revisão sistemática da literatura²

Resumo

A saúde mental do estudante e sua adaptação à universidade têm sido investigados em diversas pesquisas. O presente estudo teve como objetivo realizar revisão sistemática da literatura acerca das variáveis relativas à adaptação do estudante ao ensino superior que influenciam a sua saúde mental. Foi realizada busca bibliográfica em seis bases de dados nacionais e internacionais, sendo selecionados 19 artigos para análise a partir de seis categorias: dificultadores e facilitadores da adaptação, consequências da não adaptação, sintomas, repertório requerido e estratégias de ensino. Os resultados indicam que os principais dificultadores são nível de exigência e relacionamentos interpessoais; como facilitadores, fornecimento de informação, rede de apoio e integração acadêmica. Estresse, ansiedade e depressão são os principais sintomas; repertórios de autonomia e comprometimento os mais requeridos para uma adaptação saudável à universidade. Há carência de pesquisas que caracterizem os comportamentos constituintes desses repertórios, o que possibilitaria intervenções com essa população.

Palavras-chave: ensino superior, ajustamento, revisão de literatura.

Abstract

Student's mental health and their adaptation to university have been investigated among studies. This study aimed to conduct a systematic review of literature about which variables are related to undergraduate student's adaptation to higher education that influence their mental health. The search was done in six national and international databases, and 19 articles were selected to analysis, referring to six categories: difficulties and facilitators to adaptation, consequences of non-adaptation, symptoms, repertoire required to adaptation and teaching strategies. Results indicated that most common difficulties are related to level of requirement and interpersonal relationships. As facilitators, information giving, social support network and academic integration. Stress, anxiety and depression are the most common symptoms, and autonomy and commitment repertoires most required for adaptation. There is a lack of studies that aim to describe which behaviors constitute these repertoires, what would improve interventions in this context.

Key-words: higher education, adjustment, literature review.

² Artigo submetido para o periódico *Psicologia Escolar e Educacional*, com coautoria da orientadora Nádia Kienen.

A saúde mental³ do estudante e sua adaptação à universidade, apesar de terem sido objeto de estudo de diversas pesquisas, ainda apresentam lacunas importantes. Estudos apontam uma taxa mais alta de prevalência de sintomas de ansiedade e depressão na população universitária do que na da população geral, acusando, inclusive, aumento dessa taxa nos últimos anos (e. g., Padovani et al., 2014). Conforme pesquisa realizada sobre perfil socioeconômico dos estudantes de universidades federais (FONAPRACE, 2014), 58,36% do total de estudantes pesquisados indicaram sofrer de ansiedade; 44,72% relataram desânimo/falta de vontade de fazer as coisas; 32,57% têm insônia ou apresentam alterações significativas de sono; 22,55% relataram sentir desamparo/desespero/desesperança e 21,29% sentimentos de solidão. Além dessas dificuldades, também são descritos problemas alimentares (13%), medo/pânico (10,56%), ideia de morte (6,38%) e pensamento suicida (4,13%).

O sofrimento mental dos estudantes universitários parece estar relacionado a uma série de demandas características do contexto de ingresso na universidade. Tais demandas envolvem a necessidade de adaptação relacionada à moradia, ao suporte social, à autonomia, às exigências relacionadas ao conteúdo abordado nas disciplinas, entre outras (Padovani et al., 2014). Estudos internacionais e nacionais também indicam uma preocupação de gestores e professores das universidades com relação à grande incidência de insucesso acadêmico dos alunos, manifestada de diversos modos, como baixas classificações, absenteísmo, mudanças de curso e abandonos (Oliveira & Dias, 2014; Withey, Fox, & Hartley, 2014).

Diversos estudos em que são investigados fenômenos relacionados à adaptação do estudante e sua saúde mental (e.g., Bore, Pittolo, Kirby, Dluzewska, & Marlin, 2016; Oliveira & Dias, 2014) destacam a necessidade de realização de pesquisas e intervenções com a população universitária. Isso porque a transição para a vida acadêmica parece ser uma

³ Ainda que a filosofia behaviorista radical apresente uma perspectiva monista do comportamento, sem distinguir mente e corpo, o termo “saúde mental” foi mantido para facilitar a comunicação do fenômeno com outras áreas do conhecimento e com a população em geral.

experiência potencialmente estressora para jovens estudantes, o que pode influenciar no modo como eles aproveitarão as oportunidades oferecidas pela universidade, tanto com relação à formação profissional quanto ao desenvolvimento psicossocial. A maior parte dos estudos na área trata da identificação das dificuldades encontradas pelos estudantes (Moreno & Soares, 2014; Padovani et al., 2014) ou de sintomas por eles apresentados, destacando diagnósticos como “ansiedade”, “estresse” e “depressão” (Mahmoud, Staten, Hall, & Lennie, 2012; Persaud & Persaud, 2016). Essas informações, apesar de serem importantes para o conhecimento da realidade dessa população e para problematizar o fenômeno em questão, não descrevem ou caracterizam quais os repertórios específicos que os estudantes necessitam desenvolver para manejarem adequadamente tais situações, nem descrevem como são feitas intervenções nesse contexto, como formas de amenizar ou solucionar tal situação.

Apesar de alguns estudos sinalizarem variáveis relativas a comportamentos que os estudantes devem apresentar para se adaptarem ao contexto acadêmico (e. g., Bore et al., 2016; Stoliker & Lafreniere, 2015), esses ainda as explicitam de forma pouco sistematizada e, muitas vezes, fazendo uso de nomenclaturas distintas para referirem-se aos mesmos fenômenos. Um exemplo é a variável relacionada ao contato social entre os estudantes nas primeiras semanas, que é apresentada como “integração com os estudantes”, “inserção social” (Teixeira, Dias, Wottrich, & Oliveira, 2008), “acolhimento dos estudantes” (Oliveira, Santos, & Dias, 2016) e “amizades estabelecidas” (Oliveira & Dias, 2014).

Sistematizar as variáveis descritas na literatura, buscando identificar e descrever aspectos relativos aos dificultadores e facilitadores para a adaptação, às consequências desses para a saúde mental dos estudantes, o repertório requerido deles para que se adaptem de forma saudável ao contexto universitário, assim como as estratégias de ensino desse repertório pode contribuir para (1) dar consistência ao que já se sabe sobre a adaptação do estudante ao ensino superior, (2) para evidenciar lacunas que ainda precisam ser investigadas, assim como (3) para

fundamentar o desenvolvimento de futuras intervenções. Ao revisar a literatura sobre tal fenômeno, foi encontrada apenas uma revisão sistemática que visou investigar a relação entre o uso de estratégias de *coping* e adaptação de estudantes universitários (Oliveira, Carlotto, Vasconcelos, & Dias, 2014). Isso demonstra a necessidade de uma revisão sistemática mais ampla, que explicita outros aspectos envolvidos na adaptação ao contexto universitário, tais como os anteriormente citados. Dessa forma, este estudo teve como objetivo realizar uma revisão sistemática da literatura acerca das variáveis relativas à adaptação do estudante ao ensino superior que influenciam a sua saúde mental.

Método

A busca bibliográfica foi realizada em seis bases de dados nacionais e internacionais: INDEXPSI, SCIELO, LILACS, PSYCNET, PUBMED e ERIC. Nas bases nacionais foram utilizados os descritores: “saúde mental” E estudante, universitário; ajustamento, acadêmico E estudante; ensino superior E adaptação. Nas bases internacionais os descritores utilizados foram: mental health, undergraduate students AND adaptation; mental health, undergraduate students AND adjustment.

Foram incluídos artigos empíricos que apresentavam informações sobre (a) principais dificuldades encontradas pelos estudantes na transição para o ensino superior; (b) como são realizadas as intervenções nesse contexto; (c) como os estudantes se adaptam às mudanças necessárias; (d) queixas apresentadas por estudantes do ensino superior com relação a esse contexto; (e) fatores que favorecem ou dificultam a adaptação ao ensino superior. Foram selecionados artigos em português, inglês e espanhol. Os critérios de exclusão utilizados foram: (a) estudos sobre saúde mental com outras populações; (b) estudos sobre transtornos específicos não relacionados ao processo de adaptação (e.g., TDAH, transtornos de aprendizagem); (c) dificuldades encontradas em cursos específicos (e.g., área da saúde, esportistas); (d) estudos que só apresentavam dados de prevalência, sem descrição das

variáveis relativas à adaptação; (e) aspectos relacionados a diferenças de gênero, raça, preconceito; (f) estudos de evidência de validade de instrumentos psicométricos; (g) estudos teóricos; (h) idiomas diferentes de português, inglês e espanhol. A definição das palavras-chave, critérios de inclusão e exclusão e seleção dos artigos para revisão foi feita por duas pesquisadoras.

O levantamento bibliográfico foi realizado de setembro a novembro de 2017. Foram encontradas 1397 publicações, das quais 185 foram selecionadas e 46 recuperadas. Os trabalhos encontrados foram selecionados a partir do exame dos títulos e palavras-chave e, posteriormente, da leitura dos resumos. Após a leitura completa dos artigos, considerando os critérios de inclusão e exclusão, 19 referências foram incluídas na revisão (Figura 1).

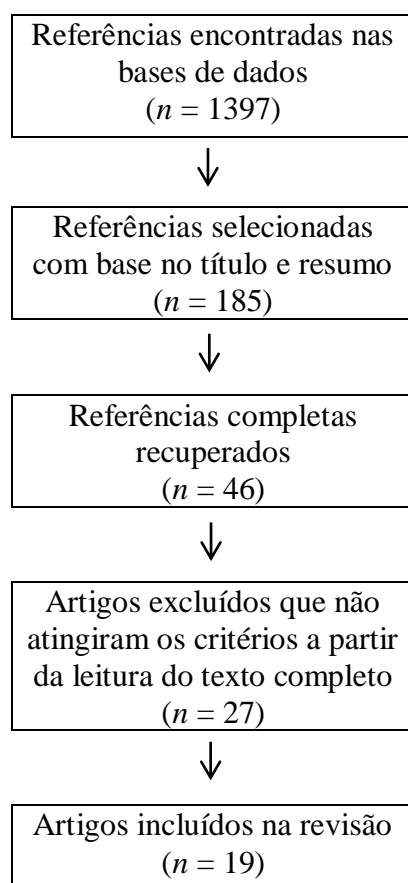


Figura 1. Fluxograma da pesquisa e quantidade de trabalhos localizados, selecionados, recuperados e incluídos na revisão.

As referências dos 19 artigos incluídos na revisão e o código atribuído a cada um estão apresentados na Tabela 1:

Tabela 1

Estudos selecionados para a revisão

Código	Referência completa
Art. 1	Bore, M., Pittolo, C., Kirby, D., Dluzewska, T., & Marlin, S. (2016). Predictors of psychological distress and well-being in a sample of Australian undergraduate students. <i>Higher Education Research & Development</i> , 35(5), 869-880. doi: 10.1080/07294360.2016.1138452
Art. 2	Hartley, M. T. (2011). Examining the relationships between resilience, mental health, and academic persistence in undergraduate college students. <i>Journal of American College Health</i> , 59(7), 596-604. doi:10.1080/07448481.2010.515632
Art. 3	Igue, E. A., Bariani, I. C. B., & Milanese, P. V. B. (2008). Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. <i>Psico-USF</i> , 13(2), 155-164. doi: 10.1590/S1413-82712008000200003
Art. 4	Klainin-Yobas, P., Ramirez, D., Fernandez, Z., Sarmiento, J., Thanoi, W., Ignacio, J., & Lau, Y. (2016). Examining the predicting effect of mindfulness on psychological well-being among undergraduate students: A structural equation modelling approach. <i>Personality and Individual Differences</i> , 91, 63-68. doi:10.1016/j.paid.2015.11.034
Art. 5	Levin, M. E., Pistorello, J., Seeley, J. R., & Hayes, S. C. (2014). Feasibility of a prototype web-based acceptance and commitment therapy prevention program for college students. <i>Journal of American College Health</i> , 62(1), 20-30. doi:10.1080/07448481.2013.843533.
Art. 6	Moreno, P. F., & Soares, A. B. (2014). O que vai acontecer quando eu estiver na universidade? Expectativas de jovens estudantes brasileiros. <i>Aletheia</i> , (45), 114-127.
Art. 7	Oliveira, C. T., & Dias, A. C. G. (2014). Dificuldades na trajetória universitária e rede de apoio de calouros e formandos. <i>Psico [Internet]</i> . 45(2):187-97.
Art. 8	Oliveira, C. T., Dias, A. C. G., & Piccoloto, N. M. (2013). Contributions of cognitive behavioral therapy for difficulties in college adjustment. <i>Revista Brasileira de Terapias Cognitivas</i> , 9(1), 10-18. doi:10.5935/1808-5687.20130003.
Art. 9	Oliveira, C. T. de; Santos, A. S. dos & Dias, A. C. G. (2016). Expectativas de universitários sobre a universidade: sugestões para facilitar a adaptação acadêmica. <i>Revista Brasileira de Orientação Profissional</i> , 17(1), 43-53. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902016000100006&lng=pt&tln=pt .
Art. 10	Polydoro, S. A. J., Primi, R., Serpa, M. N. F., Zaroni, M. M. H., & Pombal, K. C. P. (2001). Desenvolvimento de uma escala de integração ao ensino superior. <i>Psico-USF</i> , 6(1), 11-17. doi:10.1590/S1413-82712001000100003.
Art. 11	Ridner, S. L., Newton, K. S., Staten, R. R., Crawford, T. N., & Hall, L. A. (2016). Predictors of well-being among college students. <i>Journal of American College Health</i> , 64(2), 116-124. doi:10.1080/07448481.2015.1085057.
Art. 12	Sarriera, J. C.; Paradiso, A. C.; Schütz, F. F.; & Howes, G. P. (2012). Estudo comparativo da integração ao contexto universitário entre estudantes de diferentes instituições. <i>Revista Brasileira de Orientação Profissional</i> , 13(2), 163-172. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S16793902012000200004&lng=pt&tln=pt .
Art. 13	Schweitzer, R. D. (1996). Problems and awareness of support services among students at an urban Australian university. <i>Journal of American College Health</i> , 45(2), 73-77. doi:10.1080/07448481.1996.9936865.
Art. 14	Soares, A. B., Francischetto, V., Dutra, B. M., Miranda, J. M., Nogueira, C. C. C., Leme, V. R., Araújo, A.M., & Almeida, L. S. (2014). O impacto das expectativas na adaptação acadêmica dos estudantes no Ensino Superior. <i>Psico-USF</i> , 19(1), 49-60. doi:10.1590/S1413-82712014000100006
Art. 15	Stoliker, B. E., & Lafreniere, K. D. (2015). The influence of perceived stress, loneliness, and learning burnout on university students' educational experience. <i>College Student Journal</i> , 49(1), 146-160.
Art. 16	Teixeira, M. A. P., Castro, A. K. S. S., & Zoltowski, A. P. C. (2012). Integração acadêmica e integração social nas primeiras semanas na universidade: percepções de estudantes universitários. <i>Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia</i> , 5(1), 69-85. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202012000100006&lng=pt&tln=pt .

(continua)

Tabela 1 (continuação)

Código	Referência completa
Art. 17	Teixeira, M. A. P., Castro, G. D., & Piccolo, L. D. R. (2007). Adaptação à universidade em estudantes universitários: um estudo correlacional. <i>Interação em Psicologia</i> , 11(2), 211–220. doi:10.5380/psi.v11i2.7466.
Art. 18	Teixeira, M. A. P., Dias, A. C. G., Wottrich, S. H., & Oliveira, A. M. (2008). Adaptação à universidade em jovens calouros. <i>Psicologia Escolar e Educacional</i> , 12(1), 185-202. doi:10.1590/S1413-85572008000100013.
Art. 19	Withey, L., Fox, C. L., & Hartley, J. (2014). ‘I cannot mess this up anymore’: The experiences of undergraduates who withdraw and start again elsewhere. <i>Psychology Teaching Review</i> , 20(1), 78-89.

Instrumentos e materiais

Para registro dos dados, foi criada uma tabela contendo as seguintes variáveis: (1) características gerais dos estudos (número do artigo - ID, Autores, Objetivos, Instrumentos, Variáveis investigadas, Delineamento, Participantes - Quantidade, idade e ano do curso, Curso/área e Instituição) e (2) variáveis relativas à adaptação: dificultadores para a adaptação, consequências da não adaptação, facilitadores da adaptação, sintomas, repertório requerido à adaptação e estratégias de ensino. Para armazenamento e leitura dos textos selecionados foi utilizado o *software* de gerenciamento bibliográfico Mendeley.

Os artigos selecionados foram lidos na íntegra, sendo grifados os trechos que continham informações sobre as seguintes categorias estabelecidas a priori: dificultadores para a adaptação (e.g. características do ensino superior; nível de exigência), facilitadores da adaptação (e.g. rede de apoio; fornecimento de informações), consequências da não adaptação (e. g., baixo comprometimento do aluno; baixo desempenho acadêmico), sintomas (e. g., estresse, ansiedade, depressão), repertório dos estudantes requerido à adaptação (e. g., resiliência; auto eficácia; autonomia; *coping*) e estratégias de ensino desse repertório (e. g., treino de resiliência; workshop de gestão do tempo). Essas categorias foram estabelecidas a partir da leitura dos textos mais citados nos artigos recuperados (Art. 3, Art. 17, Art. 18) e foram criadas por nomearem as variáveis mais citadas na investigação da adaptação à universidade.

Procedimento de coleta, registro e análise de dados

Para registro dos dados relativos às variáveis da adaptação, a pesquisadora lia o texto integralmente e grifava os trechos que continham informações sobre variáveis relativas às categorias pré-estabelecidas.

A partir do trecho destacado conforme a categoria a priori a qual se referia, foram criadas subcategorias com base na natureza da informação indicada naquele trecho. A subcategoria era transcrita para a tabela de acordo com a coluna relativa à categoria representada, na linha respectiva ao artigo que estava sendo categorizado. Por exemplo, no trecho: “E, ao ingressar na universidade, talvez fosse importante um projeto de integração dos calouros que abordasse com eficácia os serviços fundamentais já oferecidos por ela”, foi identificada a subcategoria “fornecimento de informações”, que foi transcrita para a tabela na coluna “Facilitadores da adaptação”. Por fim, foi feita uma revisão das variáveis nomeadas a fim de agrupar aquelas que se referiam a um mesmo aspecto (e.g. acolhimento dos estudantes e atividades de integração – se referem a “rede de apoio”). Para controle desse agrupamento das variáveis, foi criada uma tabela em editor de texto com o nome das subcategorias e com as variáveis que foram agrupadas em cada uma delas (Apêndice A).

A análise dos dados foi feita a partir dos dados sobre as características gerais dos estudos e das variáveis da adaptação ao contexto acadêmico. Para isso, foram criadas tabelas com o nome de cada categoria seguida do agrupamento das variáveis referentes àquela categoria, assim como a frequência absoluta e relativa com a qual foram citadas nos estudos.

Resultados e Discussão

Características gerais dos estudos

A partir da análise dos estudos, observa-se que a maioria foi publicada nos anos de 2014 e 2016. Do total de artigos analisados, apenas um foi publicado antes dos anos 2000 (Art. 13) . Houve três *gaps* de publicação: de 1997 a 2000, de 2002 a 2006 e 2009 a 2010. A partir de 2010, foram encontradas publicações em todos os anos seguintes, até 2016. Dos 19 artigos analisados, a maior

parte foi publicada no Brasil (57,9%), o que pode ser explicado pelos critérios utilizados para seleção dos artigos a serem incluídos na revisão. Vários dos estudos realizados internacionalmente têm um enfoque maior na saúde mental e adaptação de estudantes com características específicas (e.g., negros, mulheres, LGBT's, intercambistas, estudantes com transtornos de aprendizagem), que foram excluídos desta análise pois o objetivo era identificar variáveis gerais relativas ao ingresso na universidade. Os estudos internacionais se dividem em Estados Unidos (15,8%), Austrália (10,5%), Canadá (5,3%), Reino Unido (5,3%) e Singapura (5,3%). De modo geral, observa-se que a maior parte dos estudos foi publicada em periódicos da área da Psicologia (52,6%), sendo que desses apenas um periódico é internacional (Psychology Teaching Review). Dos estudos internacionais, quatro foram publicados no Journal of American College Health (Art. 2, Art. 5, Art. 11 e Art. 13). A maior parte dos estudos foi realizada com estudantes de universidade pública (Art. 7, Art. 8, Art. 9, Art. 12, Art. 14, Art. 15, Art. 16, Art. 17, Art. 18, Art. 19), sendo que dois desses também incluíram estudantes de universidades particulares (Art. 12 e Art. 14). Os dados sobre as características dos participantes, instrumentos e delineamento dos estudos estão descritos na Tabela 2.

Tabela 2

Características dos artigos analisados quanto ao curso (ano), participantes, instituição e delineamento utilizado

Cód. artigo	Curso (ano)	Particip.		Instrumentos	Delineamento
		Qt.	Idade		
Art. 1	N.E ⁴ (primeiro e último ano)	150	M=23,2	- Kessler Psychological Distress Scale (K10) - General Health Questionnaire (GHQ-12) - Brief Symptom Inventory (BSI) - Warwick Edinburgh Mental Well Being Scale (WEMWBS) - Brief Resilience Scale (BRS)	Descritivo, transversal e correlacional
Art. 2	Artes, Biologia, Ciências, Comunicação, Educação, Jornalismo, Psicologia (primeiro e último ano)	605	M=21,03	- Variables Related to Academic Persistence and Demographics - Sense of Belonging (SOB)	Descritivo, transversal e correlacional

(continua)

⁴ A sigla N.E foi utilizada para as informações que não foram especificadas nos artigos.

Tabela 2 (continuação)

Cód. artigo	Curso (ano)	Particip.		Instrumentos	Delineamento
		Qt.	Idade		
Art. 2				- Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC) - Social Support Questionnaire (SSQ-6) - Mental Health Inventory-5 (MHI-5)	
Art. 3	Psicologia (segundo, terceiro e quarto ano)	203	M=20,17	- Questionário de Vivências Acadêmicas – Versão Reduzida (QVA-r) - Questão sobre as expectativas no ingresso	Descritivo, transversal e correlacional
Art. 4	Administração, Artes, Ciências, Enfermagem, Medicina, Saúde (primeiro ano)	630	M=19,56	- Psychological Well-Being Scale (PWB) - The mindful attention awareness scale (MAAS) - The Generalized Self-Efficacy Scale (GSES) - The 12-item multi-dimensional scale of perceived social support (MSS)	Descritivo, transversal e correlacional
Art. 5	N.E (primeiro ano)	76	M=18,37	- System Usability Scale (SUS) - ACT Knowledge Questionnaire - Depression, Anxiety and Stress Scale (DASS) - Acceptance and Action Questionnaire-II (AAQ-II) - Personal Values Questionnaire (PVQ)	Experimental de grupo com pré e pós teste e <i>follow up</i>
Art. 6	Administração, Biomedicina, Engenharia, Enfermagem, Estatística, História, Matemática, Psicologia (primeiro e último ano)	13	M=19,54	- Entrevista semiestruturada	Descritivo qualitativo
Art. 7	Economia, Psicologia (N.E)	24	17-26	- Entrevista semiestruturada	Descritivo qualitativo
Art. 8	Administração, Agronegócio, Artes Cênicas, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Educação Especial, Enfermagem, Fonoaudiologia, Matemática, Medicina Veterinária, Sistemas de Informação, Superior em Produção de Grãos (primeiro, penúltimo e último ano)	504	M=23,5	- Questão aberta sobre as principais dificuldades encontradas no contexto acadêmico durante o primeiro ano da graduação	Descritivo qualitativo
Art. 9	Economia, Psicologia (N.E)	20	M=21,95	Entrevista semiestruturada	Descritivo qualitativo
Art. 10	Análise de Sistemas, Engenharia da Computação, Farmácia, Letras, Mecatrônica, Odontologia, Psicologia (N.E)	633	N.E	- Escala de Integração ao Ensino Superior (EIES)	Correlacional

(continua)

Tabela 2 (continuação)

Cód. artigo	Curso (ano)	Particip.		Instrumentos	Delineamento
		Qt.	Idade		
Art. 11	N.E (N.E)	568	M=20,4	- The National College Health Assessment (NCHA II) - The Public Health Surveillance Well-Being Scale (PHS-WB)	Descritivo, transversal e correlacional
Art. 12	Psicologia (N.E)	273	M=23,89	- Questionário de Vivências Acadêmicas – Versão Reduzida (QVA-r)	Descritivo, transversal e correlacional
Art. 13	Direito, Engenharia, Humanas (primeiro ano)	441	N.E	- Questionário desenvolvido para o estudo	Descritivo, transversal e correlacional
Art. 14	Medicina, Outros, Pedagogia, Psicologia (todos os anos)	182	M=26,2	- Questionário de Vivências Acadêmicas – versão reduzida (QVA-r) - Questionário de Envolvimento Acadêmico (QEA) - Questionário de Classificação Econômica do Brasil	Descritivo, transversal e correlacional
Art. 15	Psicologia (primeiro ano)	150	M=21	- Perceived Stress Scale (PSS) - Academic Coping Strategies Scale (ACSS) - Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS) - Utrecht Work Engagement Scale for Students (UWES-S) - The University of California, Los Angeles Loneliness Scale-Version 3 (UCLA-3)	Descritivo, transversal e correlacional
Art. 16	Enfermagem, Engenharia Civil, Farmácia, Jornalismo (todos os anos)	17	18-28	- Entrevista semiestruturada	Qualitativo e exploratório com estudo de caso coletivo
Art. 17	Direito, Psicologia, Veterinária (primeiro ano)	342	M=21,2	- Questionário de Vivências Acadêmicas – versão reduzida (QVA-r) - Nível de participação em atividades extracurriculares - Escalas Likert desenvolvidas para o estudo	Descritivo, transversal e correlacional
Art. 18	Administração, Agronomia, Direito, Educação especial, Educação física, Engenharia Civil, Engenharia elétrica, Engenharia mecânica, Matemática, Química (N.E)	14	18-22	- Entrevista semiestruturada	Descritivo, qualitativo fenomenológico
Art. 19	Ciências Sociais, Inglês, Música, Política (primeiro e último ano)	5	18-21	- Entrevista semiestruturada	Descritivo qualitativo

Com relação ao ano de graduação, em doze estudos foram selecionados estudantes do primeiro ano. Com exceção de três estudos que selecionaram apenas estudantes de Psicologia, de modo geral, os estudos procuraram abranger uma diversidade de cursos na amostra. O

curso mais frequente foi o de Psicologia (42,1%), seguido de Engenharia (21%), Direito (15,8%), Enfermagem (15,8%), Administração (10,5%), Economia (10,5%), e Veterinária (10,5%). Do ponto de vista metodológico, a maioria das pesquisas examinadas é descritiva (52,6%), i. e., descreve as características de determinada população ou fenômeno e estabelece relações entre variáveis (Gil, 1999), no caso, a adaptação do estudante ao ensino superior e sua relação com a saúde mental. Os artigos analisados contribuem com a descrição do fenômeno, permitindo o conhecimento da realidade dos estudantes e análises correlacionais de variáveis que podem influenciar na sua adaptação ao ensino superior.

Essas análises são importantes para indicar aspectos a serem investigados empiricamente, mas por si só ainda são insuficientes, visto que tratam de correlações e não de relações de causalidade. Apesar da importância desse tipo de pesquisa, há necessidade de desenvolver também estudos experimentais e aplicados, pois à medida que as variáveis relacionadas a esse fenômeno são mais conhecidas, é preciso investigar também de que forma é possível intervir sobre esse fenômeno. Com relação a intervenções com essa população, foi encontrado apenas um estudo (Art. 5), que apesar de apresentar o desenvolvimento de uma intervenção e avaliação dos seus resultados, não especificou os comportamentos que foram ensinados. Essa especificação auxilia no desenvolvimento de treinamentos e outros tipos de intervenção, uma vez que produz visibilidade acerca do que os estudantes necessitam ser capazes de fazer (competências, habilidades a desenvolver) (Santos, Kienen, Viecili, Botomé, & Kubo, 2009) para lidar com o contexto universitário de modo a terem um bom desempenho acadêmico e manterem-se saudáveis física e psicologicamente.

Dos instrumentos aplicados, destaca-se o Questionário de Vivências Acadêmicas – Versão Reduzida (QVA-r), que foi utilizado em quatro dos estudos analisados. Todos os estudos quantitativos utilizaram pelo menos dois instrumentos, e todos objetivaram fazer correlações entre variáveis, tanto sociodemográficas quanto variáveis específicas, como níveis

de ansiedade, depressão e variáveis acadêmicas. Com relação aos participantes, houve grande variedade de estudantes que participaram dos estudos, sendo maior nos estudos quantitativos. A média de idade também variou, mas manteve-se entre 18,37 e 26,2 anos.

Variáveis da adaptação ao contexto acadêmico

A identificação das variáveis específicas do contexto do ensino superior permite uma compreensão maior de quais aspectos vivenciados pelos estudantes podem estar relacionados à sua adaptação a esse contexto e sua saúde, possibilitando o desenvolvimento de intervenções mais diretas e eficazes. Na Tabela 3 estão descritos os principais facilitadores e dificultadores da adaptação, assim como as consequências da não adaptação ao ensino superior.

Tabela 3

Facilitadores e dificultadores da adaptação e consequências da não adaptação

Facilitadores da adaptação	Artigos % (N)
Fornecimento de informações	47,4 (N=9)
Integração acadêmica	42,1 (N=8)
Rede de apoio	42,1 (N=8)
Características da instituição - infraestrutura	31,6 (N=6)
Integração social	31,6 (N=6)
Atividades extracurriculares	26,3 (N=5)
Questões pedagógicas	21,1 (N=4)
Contato com a profissão	15,8 (N=3)
Relacionamentos interpessoais	15,8 (N=3)
Características da instituição - outros	10,5 (N=2)
Expectativas quanto à transição ao Ensino Superior	10,5 (N=2)
Lazer/atividade física	10,5 (N=2)
Gestão do tempo	5,3 (N=1)
Dificultadores para a adaptação	Artigos % (N)
Nível de exigência	63,2 (N=12)
Relacionamentos interpessoais	52,6 (N=10)
Saída de casa	47,4 (N=9)
Rede de apoio	42,1 (N=8)
Características do Ensino Superior	42,1 (N=8)
Situação financeira	42,1 (N=8)
Caract. individuais - cognitivas e de personalidade	36,8 (N=7)
Fornecimento de informações	36,8 (N=7)
Novas responsabilidades	36,8 (N=7)
Desempenho acadêmico	26,3 (N=5)
Expectativas quanto à transição ao Ensino Superior	26,3 (N=5)
Gestão do tempo	21,1 (N=4)
Características da instituição - questões burocráticas	15,8 (N=3)
Características da instituição - currículo	15,8 (N=3)
Questões pedagógicas	10,5 (N=2)
Sobrecarga de atividades	10,5 (N=2)

(continua)

Tabela 3 (continuação)

Dificultadores para a adaptação	Artigos % (N)
Repertório de estudo inadequado	5,3 (N=1)
Características da instituição - infraestrutura	5,3 (N=1)
Características individuais - condições de saúde	5,3 (N=1)
Repertório de manejo de emoções inadequado	5,3 (N=1)
Consequências da não adaptação	Artigos % (N)
Abandono do curso	52,6 (N=10)
Baixo desempenho acadêmico	31,6 (N=6)
Baixo comprometimento	15,8 (N=3)
Baixo desenvolvimento intelectual	10,5 (N=2)
Baixo desenvolvimento pessoal	10,5 (N=2)
Falta de Motivação	10,5 (N=2)
Baixa autoconfiança	5,3 (N=1)
Baixa auto eficácia profissional	5,3 (N=1)
Baixo progresso na carreira	5,3 (N=1)
Baixo desenvolvimento profissional	5,3 (N=1)
Frustrações	5,3 (N=1)
Baixa qualidade das relações interpessoais	5,3 (N=1)
Prejuízos para a saúde mental e física	5,3 (N=1)

Fatores relacionados ao fornecimento de informações (47,4%), integração acadêmica (42,1%) e rede de apoio (42,1%) apareceram com maior frequência como facilitadores da adaptação ao ensino superior, seguidos de características da instituição relativas à infraestrutura (31,6%), integração social (31,6%) e atividades extracurriculares (26,3%). Os dados indicam a importância e viabilidade da realização de intervenções no ambiente, assim como a responsabilidade de gestores da universidade e professores sobre isso. Disponibilizar informações e serviços de apoio aos ingressantes na universidade pode contribuir para a adaptação, de modo a garantir o acesso às oportunidades oferecidas pela instituição (Art. 3; Art. 7; Art. 12), visto que os estudantes ingressam no ensino superior se sentindo “perdidos” e sem saber onde buscar ajuda, esclarecer dúvidas, ou até mesmo da existência dos serviços de apoio da instituição. Além disso, os docentes podem contribuir para a adaptação dos estudantes ao se mostrarem disponíveis para esclarecerem dúvidas e para receberem ideias e sugestões dos alunos (Art. 9), portanto, a capacitação dos docentes é outro fator relevante para a adaptação acadêmica. Outro aspecto importante é que os estudantes sejam estimulados a realizar atividades extracurriculares (Art. 6; Art. 14; Art. 16), pois isso permite um maior contato com a prática profissional e a exploração da carreira desde o início da graduação,

motivando-os a continuarem os estudos e a estabelecerem relações entre a teoria estudada e a prática.

Quanto aos fatores dificultadores da adaptação ao ensino superior, foram descritos tanto aspectos pessoais quanto específicos da vida acadêmica. Fatores pessoais como relacionamentos interpessoais (52,6%), rede de apoio (42,1%), saída de casa (47,4%) e situação financeira (42,1%) e foram identificados com maior frequência nos artigos analisados. Com relação a aspectos específicos da vida acadêmica, se destacaram nível de exigência (63,2%) e características do Ensino Superior (42,1%). Esses dificultadores parecem exigir uma capacidade de resolução de problemas por parte dos universitários, visto que esse novo contexto, tanto o ingresso na universidade quanto a possível saída de casa, apresenta situações novas para os estudantes que geralmente trazem problemas com os quais eles precisam aprender a lidar e a resolver sozinhos. A resolução de problemas se caracteriza como um processo comportamental complexo que envolve não só a alteração do ambiente, mas também do próprio indivíduo e da situação, de modo que a ocorrência de uma resposta solução seja favorecida (Skinner, 1974). Aprender a manejar aspectos do ambiente para tornar a solução de um problema mais provável parece ser um repertório importante para os estudantes, visto que eles poderão se deparar com situações novas e complexas para as quais não terão uma resposta pronta à disposição, requerendo respostas prévias para chegarem a uma solução.

Uma dessas respostas prévias pode estar no âmbito dos relacionamentos interpessoais, uma vez que pedir ajuda, tirar dúvidas e buscar informações pode aumentar a probabilidade de solução de um problema. Para isso, o estudante precisa se relacionar com pessoas diferentes, e com autoridades como professores, gestores, funcionários, repertório que pode não ter sido desenvolvido previamente enquanto frequentava outros níveis de ensino. É necessário desenvolver comportamentos relacionados a habilidades sociais, repertório que

implica na capacidade de iniciar e manter conversas, falar em grupo, expressar sentimentos, defender os próprios direitos, pedir ajuda, recusar pedidos, entre outros (Caballo, 1996; Del Prette & Del Prette, 2009). Isso poderia auxiliar os estudantes a conseguirem se expressar com relação à insatisfação com notas ou correções, dúvidas quanto ao funcionamento da instituição, questionamentos sobre a ementa ou formas de avaliação, entre outros. No que diz respeito às consequências da não adaptação ao ensino superior, as principais categorias identificadas foram permanência/abandono do curso (52,6%), baixo desempenho acadêmico (31,6%), baixo comprometimento (15,8%), seguidas de baixo desenvolvimento intelectual (10,5%), baixo desenvolvimento pessoal (10,5%) e falta de motivação (10,5%).

Além da descrição dos problemas que ocorrem ao ingressar no ensino superior, os artigos também contêm informações acerca dos sintomas apresentados pelos estudantes nesse contexto e dos fatores e comportamentos desses estudantes que facilitam a adaptação, como apresentado na Tabela 4.

Tabela 4

Sintomas apresentados pelos estudantes e repertório requerido à adaptação

Sintomas	Artigos % (N)
Estresse	57,9 (N=11)
Ansiedade	47,4 (N=9)
Depressão	47,4 (N=9)
Doenças físicas	15,8 (N=3)
Alterações de humor	5,3 (N=1)
Dificuldade de concentração	5,3 (N=1)
Distúrbios psicossomáticos	5,3 (N=1)
Ideação suicida	5,3 (N=1)
Problemas com o sono e/ou alimentação	5,3 (N=1)
Repertório dos estudantes requeridos à adaptação	Artigos %
Autonomia	42,1 (N=8)
Comprometimento	31,6 (N=6)
Autoeficácia	26,3 (N=5)
Resiliência	26,3 (N=5)
Comportamentos de estudo	21,1 (N=4)
Ajustamento	21,1 (N=4)
<i>Coping</i>	21,1 (N=4)

(continua)

Tabela 4 (continuação)

Repertório dos estudantes requeridos à adaptação	Artigos % (N)
Manejo das emoções	15,8 (N=3)
Comportamento exploratório vocacional	15,8 (N=3)
Autoconhecimento	10,5 (N=2)
Buscar ajuda	5,3 (N=1)
Criatividade	5,3 (N=1)
Expectativas quanto à transição ao ES	5,3 (N=1)
Flexibilidade psicológica	5,3 (N=1)
Proatividade	5,3 (N=1)
Responsabilidade	5,3 (N=1)

Os principais sintomas apresentados por estudantes universitários foram estresse (57,9%), ansiedade (47,4%) e depressão (47,4%). Esses sintomas, em uma visão analítico-comportamental, são compreendidos como um conjunto complexo de comportamentos que ocorrem devido a um padrão de interação de um indivíduo com o seu ambiente (Cavalcante, 1997). Algumas contingências ambientais comumente produzem padrões emocionais, os “sintomas”. No contexto universitário, alguns fatores específicos que dificultam a adaptação podem contribuir para o desenvolvimento desses sintomas, como o nível de exigência do curso (Art. 6), infraestrutura da instituição (Art. 9) e relacionamentos interpessoais (Art. 6).

Para prevenção desses sintomas, é importante preparar melhor os estudantes para lidarem com as novas demandas desse contexto, a partir do desenvolvimento de repertórios específicos para isso. Ao ingressar no ensino superior, o estudante se depara com diversas situações novas, problemas que precisará resolver rotineiramente, relacionamentos interpessoais com colegas, professores, funcionários e gestores, além de um nível de exigência e sobrecarga de atividades com os quais não estava acostumado no ensino médio (Art. 3, Art. 7). Apesar de muitos desses fatores estarem fora do controle do estudante, é possível que ele aprenda a se comportar de modo a lidar com os dificultadores existentes nesse contexto e se adaptar ao ensino superior de modo mais satisfatório, diminuindo os prejuízos à sua saúde mental e consequências como abandono do curso, desmotivação, baixo

desempenho acadêmico, entre outros (Art. 17; Art. 18). Para isso, é necessário que os estudantes aprendam a se comportar efetivamente frente às situações-problema desse contexto, e não apenas a “falar sobre” o que pode ser feito (Kubo & Botomé, 2001), a partir de temas específicos, como resiliência, desenvolvimento pessoal e gestão do tempo. Isso destaca novamente a importância de pesquisas que descrevam claramente os comportamentos que os estudantes necessitam desenvolver para manejar adequadamente tais situações.

Nos artigos analisados, destacaram-se repertórios de autonomia (42,1%) e comprometimento (31,6%), seguidos de auto eficácia (26,3%), resiliência (26,3%), comportamentos de estudo (21,1%), ajustamento (21,1%) e *coping* (21,1%). Aprender a gerir as atividades acadêmicas e pessoais e também desenvolver um repertório de estudo (Art. 1) parece ser importante para que os estudantes consigam lidar com as exigências e, ao mesmo tempo, conciliá-las com a vida pessoal, estabelecendo relacionamentos interpessoais mais satisfatórios e uma rede de apoio para compartilharem suas frustrações, dificuldades e experiências na universidade (Art. 4), fatores que parecem facilitar a adaptação (Tabela 3).

Outro repertório relevante a ser desenvolvido pelos estudantes universitários é o de *coping*, especialmente porque o ambiente acadêmico, dada sua complexidade, pode envolver uma série de estressores com os quais os estudantes terão que lidar em seu cotidiano. O *coping* se refere aos recursos emocionais que o indivíduo utiliza para lidar com as situações estressoras (Lazarus & Folkman, 1984). Os estudantes lidam de maneiras diferentes com os estressores, podendo utilizar métodos positivos, como aqueles relacionados à resolução de problemas e busca por suporte social ou atividades de lazer, ou estratégias não adaptativas, como a esquiva dos eventos estressores (Deasy, Coughlan, Pironom, Jourdan, & Mannix-McNamara, 2014). Desenvolver intervenções relacionadas ao *coping* focado no problema e suporte social pode auxiliar os estudantes a gerenciarem as situações estressantes que vivenciam de forma a favorecer sua adaptação ao contexto universitário, reduzindo,

minimizando ou tolerando o estresse gerado por essas situações (Carlotto, Teixeira, & Dias, 2015). Além do desenvolvimento desses sintomas, muitas vezes os dificultadores influenciam na adaptação de modo a definirem a permanência/abandono do curso, no próprio desempenho acadêmico, no comprometimento com as atividades acadêmicas, no desenvolvimento intelectual e pessoal do estudante e também na motivação para os estudos e para a construção da carreira profissional (Art. 5, Art. 9, Art. 14).

No que diz respeito às estratégias de ensino utilizadas para desenvolver repertórios requeridos à adaptação, a estratégia mais frequente foi workshops de gestão do tempo (15,8%), seguido de promover aumento dos recursos internos (10,5%) e treino de resiliência (10,5%). “Estratégias de Ensino” foi a categoria menos descrita nos artigos analisados, uma vez que apenas nove estudos (Art. 1; Art. 2; Art. 4; Art. 5; Art. 8; Art. 9; Art. 11; Art. 12; Art. 14) citaram estratégias que poderiam auxiliar professores ou gestores dos cursos a intervirem no processo de adaptação do estudante no ensino superior.

Considerações finais

O contexto universitário é complexo e algumas de suas características podem maximizar o sofrimento dos estudantes. Isso pode ocorrer tanto pela falta de repertórios básicos para lidar com algumas situações, por acontecimentos externos que ocorrem durante o período da universidade ou por situações específicas que acontecem nessa etapa. É importante compreender que muitas dessas situações que podem ser estressoras para os estudantes na universidade, estão também presentes no mercado de trabalho. Isso indica a necessidade ainda maior de ensinar aos estudantes comportamentos para lidarem com essas situações, visto que continuarão se deparando com elas durante toda a sua vida. Intervenções realizadas no ambiente universitário (e. g., melhorar a infraestrutura da universidade, disponibilizar informações sobre processos burocráticos, aperfeiçoar o currículo de modo a incluir atividades práticas e relacionadas à profissão) podem favorecer a adaptação, porém não são

suficientes para que os estudantes aprendam a lidar com as situações-problema que provavelmente surgirão.

Este estudo possibilitou sistematizar variáveis relacionadas às situações-problemas com as quais os estudantes se deparam no contexto universitário, assim como as consequências dessas para o estudante, seja com relação à motivação, permanência no curso ou para o desenvolvimento de sintomas como ansiedade, depressão e estresse. Possibilitou ainda identificar repertórios básicos requeridos dos estudantes para lidar com essas situações (e.g. autonomia, manejo de emoções). No entanto, tais repertórios ainda são descritos de forma genérica, requerendo mais especificação dos tipos de comportamentos que o estudante necessita desenvolver para poder se integrar à universidade de um modo mais saudável. Sugere-se então pesquisas que tenham como objetivo caracterizar tais comportamentos, assim como pesquisas de intervenção com essa população, que descrevam de forma detalhada os comportamentos que foram ensinados e os resultados dessas intervenções.

Algumas limitações deste estudo devem ser consideradas. Primeiramente, como se propôs a compreender como os estudantes, de modo geral, se adaptam à universidade, vários estudos mais específicos foram excluídos da análise, como aqueles relacionados à dificuldades presentes em alguns cursos de graduação (e. g., cursos da área da saúde) e com populações diagnosticadas com algum transtorno específico (e. g., TDAH, transtornos de aprendizagem). Além disso, como foram analisados artigos nacionais e internacionais, não foi feita uma análise separada das variáveis culturais que podem influenciar na adaptação acadêmica. Outro viés a ser considerado é o fato de que a maioria dos estudos foi realizada com estudantes de universidades públicas e estudantes do curso de psicologia, que possuem características que podem gerar dificuldades específicas para a adaptação desses estudantes.

Referências

- Bore, M., Pittolo, C., Kirby, D., Dluzewska, T., & Marlin, S. (2016). Predictors of psychological distress and well-being in a sample of Australian undergraduate students. *Higher Education Research & Development*, 35(5), 869-880. doi: 10.1080/07294360.2016.1138452.
- Caballo, V. E. (1996). O treinamento em habilidades sociais. In: V. E. Caballo (Org.). *Manual de técnicas de terapia e modificação do comportamento*. (pp. 3-42). São Paulo: Santos Livraria Editora.
- Carlotto, R. C., Teixeira, M. A. P., & Dias, A. C. G. (2015). Adaptação Acadêmica e Coping em Estudantes Universitários. *Psico-USF*, 20(3), 421-432. doi: 10.1590/1413-82712015200305
- Cavalcante, S. N. (1997). Notas sobre o fenômeno depressão a partir de uma perspectiva analítico-comportamental. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 17(2), 2-12. doi:10.1590/S1414-98931997000200002
- Deasy, C., Coughlan, B., Pironom, J., Jourdan, D., & Mannix-McNamara, P. (2014). Psychological Distress and Coping amongst Higher Education Students: A Mixed Method Enquiry. *PLoS ONE*, 9(12), e115193. doi:10.1371/journal.pone.0115193.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2009). Avaliação de habilidades sociais: Bases conceituais, instrumentos e procedimentos. In A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Orgs.), *Psicologia das habilidades sociais: Diversidade teórica e suas implicações* (pp.187-229). Petrópolis: Vozes.
- FONAPRACE (2014). *IV Pesquisa do perfil do socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior brasileiras*. Brasília: Fonaprace, 291 p. 2014. Disponível em: http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Pesquisa-de-Perfil-dos-Graduanso-das-IFES_2014.pdf.

- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. (5ª ed). São Paulo: Atlas.
- Kubo, O. M., & Botomé, S.P. (2001). Ensino-aprendizagem: Uma interação entre dois processos comportamentais. *Interação*, 5, 133-170.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York, United States: Springer.
- Mahmoud, J. S. R., Staten, R. T., Hall, L. A., & Lennie, T. A. (2012). The relationship among young adult college students' depression, anxiety, stress, demographics, life satisfaction, and coping styles. *Issues in Mental Health Nursing*, 33(3), 149-156. doi:10.3109/01612840.2011.632708.
- Moreno, P. F., & Soares, A. B. (2014). O que vai acontecer quando eu estiver na universidade?: Expectativas de jovens estudantes brasileiros. *Aletheia*, 45, 114-127.
- Oliveira, C. T., Carlotto, R. C., Vasconcelos, S. J. L., Dias, A. C. G. (2014). Adaptação acadêmica e coping em estudantes universitários brasileiros: uma revisão de literatura. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 15(2), 177-186. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/html/2030/203040852008>
- Oliveira, C. T. de; Santos, A. S. dos & Dias, A. C. G. (2016). Expectativas de universitários sobre a universidade: sugestões para facilitar a adaptação acadêmica. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 17(1), 43-53. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902016000100006&lng=pt&tlng=pt.
- Oliveira, C. T., & Dias, A. C. G. (2014). Dificuldades na trajetória universitária e rede de apoio de calouros e formandos. *Psico [Internet]*. 45(2):187-97.
- Padovani, R. C., Neufeld, C. B., Maltoni, J., Barbosa, L. N. F., Souza, W. F., Cavalcanti, H. A. F., & Lameu, J. N. (2014). Vulnerabilidade e bem-estar psicológicos do estudante

- universitário. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 10(1), 02-10. doi:10.5935/1808-5687.20140002.
- Persaud, N., & Persaud I. (2016). The Relationship between Socio-Demographics and Stress Levels, Stressors, and Coping Mechanisms among Undergraduate Students at a University in Barbados. *International Journal of Higher Education*, 5(1), 11-27. doi:10.5430/ijhe.v5n1p11.
- Santos, G. C. V., Kienen, N., Viecili, J., Botomé, S.P., & Kubo, O.M. (2009). “Habilidades” e “Competências” a desenvolver na capacitação de psicólogos: Uma contribuição da Análise do Comportamento para o exame das diretrizes curriculares. *Interação em Psicologia*, 13(1), 131-145.
- Skinner, B. F. (1974). *About behaviorism*. New York: Alfred A.Knopf
- Stoliker, B. E., & Lafreniere, K. D. (2015). The influence of perceived stress, loneliness, and learning burnout on university students’ educational experience. *College Student Journal*, 49(1), 146-160.
- Teixeira, M. A. P., Dias, A. C. G., Wottrich, S. H., & Oliveira, A. M. (2008). Adaptação à universidade em jovens calouros. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(1), 185-202. doi:10.1590/S1413-85572008000100013.
- Withey, L., Fox, C. L., & Hartley, J. (2014). ‘I cannot mess this up anymore’: The experiences of undergraduates who withdraw and start again elsewhere. *Psychology Teaching Review*, 20(1), 78-89.

Artigo 2

Caracterização dos componentes das subclasses gerais de comportamentos constituintes da classe “adaptar-se ao contexto universitário de modo produtivo e saudável” em estudantes de ensino superior

Resumo

Os estudos sobre o fenômeno da adaptação ao ensino superior descrevem os sintomas apresentados pelos estudantes, dificultadores da adaptação, consequências da não-adaptação e facilitadores para a adaptação. Quanto ao repertório requerido à adaptação e estratégias de ensino a serem utilizadas em intervenções com essa população, identificou-se uma literatura muito genérica, que utiliza termos pouco claros e precisos para identificar quais comportamentos os estudantes devem apresentar diante das situações-problema enfrentadas. O objetivo deste estudo é caracterizar os componentes das subclasses de comportamentos constituintes da classe geral “adaptar-se ao contexto universitário de modo produtivo e saudável” em estudantes de ensino superior. Foi utilizado um procedimento de identificação e derivação de comportamentos, com base na Programação de Condições para o Desenvolvimento de Comportamentos (PCDC), que resultou em 11 etapas relativas à identificação, registro e derivação dos componentes do comportamento, avaliação e aperfeiçoamento da nomenclatura, categorização dos componentes e identificação e renomeação das subclasses gerais. O ponto de partida para organização dos dados foi a categorização das situações-problema (classes de estímulos antecedentes) com as quais os estudantes têm que lidar na universidade. Como resultados, foram identificadas 138 classes de antecedentes, 64 classes de respostas e 31 classes de consequentes) relativos a sete subclasses gerais e 102 componentes de comportamento necessários à adaptação. A caracterização desses componentes pode servir de base para gestores, professores e profissionais da saúde para desenvolverem intervenções com essa população, proporcionando uma adaptação mais saudável e satisfatória à universidade.

Palavras-chave: saúde mental, estudantes universitários, programação de condições para o desenvolvimento de comportamentos, adaptação, ensino superior.

Abstract

Studies on the phenomenon of adaptation to higher education describe the symptoms presented by students, complicators of adaptation, consequences of non-adaptation and facilitators for adaptation. Regarding the repertoire required for adaptation and teaching strategies to be used in interventions with this population, a very generic literature was identified, which uses unclear and unprecise terms to identify which behaviors students should present in the face of the problem situations identified. The aim of this study is to characterize the components of the subclasses of constituent behaviors of the general class "adapt to university context in a productive and healthy way" in higher education students. A procedure for identification and derivation of behaviors was used, based on the Programming of Conditions for the Development of Behaviors (PCDC), which resulted in 11 steps related to the identification, registration and derivation of the behavioral components, evaluation and improvement of the nomenclature, categorization of components and renaming of the general subclasses. The starting point for organizing the data was the categorization of the problem situations (antecedent stimulus classes) with which students must deal with the university. As results, 138 antecedent classes, 64 response classes and 31 consequent classes) were identified for seven general subclasses and 102 behavioral components needed for adaptation. The characterization of these components can serve as a basis for managers, teachers and health professionals to develop interventions with this population, providing a most healthy and satisfactory adaptation to the university.

Keywords: mental health, undergraduate students, programming of conditions for the development of behaviors, adaptation, higher education.

A adaptação à universidade é um processo complexo, que exige do estudante ser capaz de lidar com diversas mudanças, tanto no âmbito pessoal quanto acadêmico. O contexto universitário tem características específicas que diferem daquelas de outros níveis de ensino. Destacam-se, na literatura, características tais como atividades curriculares menos sequenciadas e não necessariamente apoiadas em um livro ou manual, sistema de avaliação, horários mais flexíveis para realização das atividades e ritmo frequente de estudo (Carlotto, Teixeira, & Dias, 2015). Também são descritas características relacionadas às relações interpessoais, como uma grande heterogeneidade de pessoas com as quais o estudante irá se relacionar e professores mais distantes (Soares et al., 2014). Tais mudanças podem ser potenciais estressores para os estudantes, que parecem não estar sendo preparados para lidar com esse novo contexto.

Frente a essas mudanças, os estudantes recém-ingressados na universidade necessitam se adaptar a esse novo contexto e serem capazes de lidar com as situações com as quais se depararem. Vale ressaltar que, para a Análise do Comportamento, todo comportamento pode ser considerado adaptativo, dentro das condições presentes, e tem uma função quando apresentado naquele ambiente (Banaco, Zamignani, & Meyer, 2010). Desse modo, tudo o que fazemos pode ser considerado adaptativo, porém, alguns desses comportamentos podem implicar em sofrimento para o organismo que se comporta. Deve-se então considerar não apenas a adaptação do estudante ao contexto universitário, mas uma adaptação produtiva e saudável. Produtiva, de modo que as decorrências das ações do estudante aumentem a probabilidade de sucesso acadêmico, de aproveitamento das condições ofertadas pela universidade e de ajustamento acadêmico social, ou seja, da resolução dos problemas com os quais se deparam (Barbosa, Oliveira, Melo-Silva, & Taveira, 2018; Fagundes, Luce, & Rodriguez Espinar, 2014) e saudável, com o desenvolvimento de comportamentos que

tenham como consequência a promoção de saúde do estudante, diminuindo a probabilidade de sofrimento psicológico.

Um exame da literatura possibilita identificar os principais aspectos relacionados à adaptação⁵ do estudante ao ensino superior, no que diz respeito a dificuldades e facilidades relacionadas à adaptação, consequências e sintomas da não-adaptação; repertório requerido dos estudantes para que se adaptem, assim como estratégias de ensino que têm sido utilizadas para o desenvolvimento desses repertórios. Dentre os principais dificultadores, é possível destacar: nível de exigência das atividades acadêmicas (Oliveira, Dias, & Piccoloto, 2013), necessidade de estabelecer novos relacionamentos interpessoais (Withey, Fox, & Hartley, 2014), saída de casa (Teixeira, Castro, & Piccolo, 2007), falta de uma rede de apoio (Sarriera, Paradiso, Schütz, & Howes, 2012) e características do ensino superior (Soares et al., 2014). Já no que se refere aos facilitadores para a adaptação, destacam-se: fornecimento de informações (Oliveira, Santos, & Dias, 2016), integração acadêmica e social (Hartley, 2011), estabelecimento de uma rede de apoio (Klainin-Yobas et al., 2016), características da instituição (Oliveira & Dias, 2014) e engajamento em atividades extracurriculares (Sarriera, et al., 2012). Apesar de serem uma fonte rica de informações para derivar repertórios a serem desenvolvidos, esses estudos ainda não deixam claro o que o estudante deve ser capaz de fazer diante dessas situações, e o que deve resultar da ação dele, ou seja, quais comportamentos ele deve apresentar para se adaptar ao contexto universitário.

Entende-se que essas situações-problema podem dificultar a adaptação, gerando sofrimento ao estudante que não consegue lidar com elas, trazendo consequências para a sua saúde mental e podendo resultar no abandono total dos estudos. Foi identificado na literatura as principais consequências da não-adaptação, como abandono do curso (Oliveira & Dias,

⁵ Será utilizado o termo “adaptação”, sem o complemento, mas sempre fazendo referência à uma adaptação que ocorra de modo produtivo e saudável.

2014), baixo comprometimento (Igue, Bariani & Milanesi, 2008) e baixo desempenho acadêmico (Stoliker & Lafreniere, 2015). Além disso, destacam-se consequências para a saúde mental desses estudantes, tendo como principais sintomas o estresse, ansiedade e depressão (Hartley, 2011; Levin, Pistorello, Seeley, & Hayes, 2014; Stoliker & Lafreniere, 2015). Isso demonstra a necessidade e relevância social da caracterização do repertório a ser desenvolvido pelos estudantes, para que possam ser feitas intervenções mais efetivas que os auxiliem a lidar com as novas demandas do contexto universitário sem apresentarem sofrimento psicológico.

Os estudos também citam repertórios requeridos à adaptação, sendo os principais: autonomia (Oliveira & Dias, 2014), comprometimento (Bore, Pittolo, Kirby, Dluzewska, & Marlin, 2016), auto eficácia (Soares et al., 2014) e resiliência (Oliveira, Santos, & Dias, 2016). Porém, nomeiam de forma genérica classes complexas de comportamentos, sendo necessária a operacionalização desses repertórios de forma a trazer maior clareza sobre quais são os comportamentos requeridos à adaptação. Em uma explicação analítico-comportamental, o comportamento é entendido como um complexo sistema de interações entre o que o organismo faz (classes de respostas), o que acontece antes ou junto à ação do organismo (classes de estímulos antecedentes) e o que acontece depois da ação de um organismo (classes de estímulos consequentes) (Botomé, 2001; 2013). Para compreender o comportamento do organismo, é necessário então identificar cada um desses componentes, de modo a aumentar a visibilidade do que constitui determinado comportamento (De Luca, 2008). Considerando essa noção de comportamento, as informações que constam na literatura a respeito do repertório requerido à adaptação ainda são limitadas, visto que não trazem informações suficientes a respeito das classes de respostas que devem ser apresentadas pelos estudantes e as classes de estímulos consequentes que devem resultar dessas ações. Desse modo, a definição dos comportamentos a serem ensinados precisa ser anterior à definição de

como ensiná-los. Estratégias como *workshops* de gestão do tempo (Oliveira, Santos, & Dias, 2016), atividades para promoção do aumento dos “recursos internos” (Klainin-Yobas et al., 2016) e treino de resiliência (Bore, Pittolo, Kirby, Dluzewska, & Marlin, 2016) são apenas citadas na literatura, e não permitem a identificação de quais comportamentos foram foco de ensino.

Foram identificados apenas dois estudos de intervenção em relação à adaptação dos estudantes à universidade: o primeiro (Levin, Pistorello, Seeley, & Hayes, 2014) teve como objetivo examinar a viabilidade de um programa protótipo para prevenção de problemas relacionados à saúde mental entre estudantes universitários. Para isso, os autores utilizaram como base dois conceitos da Terapia de Aceitação e Compromisso (ACT): valores e aceitação. A intervenção teve resultados positivos para a diminuição dos índices de depressão e ansiedade nos estudantes que participaram da pesquisa. Apesar disso, não são descritos quais foram os comportamentos específicos ensinados, sendo apresentada apenas uma tabela com o “conteúdo” das aulas (e. g., “explorando seus valores” e “lidando com barreiras”).

O segundo estudo (Barbosa, Oliveira, Melo-Silva, & Taveira, 2018) teve como objetivo delinear e apresentar os resultados de um programa de adaptação acadêmica no ensino superior. O programa foi aplicado no formato de oficinas, e teve como objetivo ajudar os participantes a identificar os problemas que enfrentam na universidade e a criar estratégias para melhorar a adaptação e satisfação acadêmica, obtendo resultados positivos com a intervenção no que diz respeito à “auto eficácia acadêmica”, “satisfação geral com a vida”, “preocupação com a carreira”, “controle” e “curiosidade”. As autoras destacam a importância de ajudar os estudantes a criar estratégias de enfrentamento para os desafios do ensino superior, e não apenas intervenções que forneçam informações. Porém, não é possível identificar quais são os comportamentos que constituem os recursos psicossociais citados (e. g., autorregulação, capacidade de resolução de problemas e auto eficácia).

Apesar de demonstrarem a necessidade e viabilidade da realização de intervenções com estudantes universitários e indicarem repertórios a serem considerados nas intervenções com essa população, com base apenas no que é descrito nesses estudos não é possível identificar quais são os comportamentos que os estudantes devem desenvolver para conseguirem se adaptar ao ensino superior. Isso porque os repertórios indicados nesses estudos ainda são descritos de forma genérica e ampla, não explicitando a relação entre classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos consequentes, que caracteriza o comportamento. Isso é importante pois compreende-se que o que é ensinado não é o conhecimento/conteúdo, mas sim comportamentos que implicam na transformação desse conhecimento em ações concretas no cotidiano em que o aprendiz atuará (Dos Santos, Kienen, Viecili, Botomé, & Kubo, 2009). A caracterização dos comportamentos a serem desenvolvidos é a primeira etapa para o desenvolvimento de programas de intervenção, pois é realizada a partir das necessidades e realidade da população-alvo, o que aumenta a probabilidade do ensino de comportamentos relevantes para aqueles indivíduos. Além disso, especificar quais são os comportamentos a serem desenvolvidos é necessário para possibilitar a replicação das intervenções, visto que para isso é preciso ter informações sobre quais foram os comportamentos ensinados e as estratégias de ensino para cada um deles. Dar condições para que os estudantes desenvolvam um repertório para lidar com as situações-problema no contexto universitário é importante não só para essa etapa da vida do indivíduo, mas também para a sua atuação profissional e para toda a sua vida, visto que muitas dessas situações que podem ser estressoras na universidade, estão também presentes no mercado de trabalho e no cotidiano.

Deste modo, a presente pesquisa visa a contribuir com a caracterização dos comportamentos que necessitam ser desenvolvidos pelos estudantes para que se adaptem ao contexto universitário, tendo como objetivo caracterizar os componentes das subclasses gerais

de comportamentos constituintes da classe “adaptar-se ao contexto universitário de modo produtivo e saudável” em estudantes de ensino superior. Uma classe de comportamentos é composta por comportamentos que variam em relação às suas propriedades constituintes, mas que possuem uma mesma função (Kienen, 2008). A classe “adaptar-se ao contexto universitário de modo produtivo e saudável” é uma classe abrangente de comportamentos, pois inclui diversas outras classes que estão contidas nela: as subclasses gerais de comportamento. Essas classes e subclasses, por sua vez, são constituídas de classes de componentes de comportamento (classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos consequentes), que precisam ser identificados a fim de se obter maior clareza sobre o fenômeno da adaptação ao ensino superior.

Essa identificação foi feita a partir de uma tecnologia de ensino que é utilizada para a caracterização e derivação de comportamentos a serem desenvolvidos, a Programação de Condições para o Desenvolvimento de Comportamentos (PCDC). A PCDC é uma tecnologia derivada da Análise Experimental do Comportamento, que tem como objetivo desenvolver condições que aumentem a probabilidade de que os aprendizes se comportem de modo a transformar conhecimento em comportamentos que serão úteis no contexto no qual vivem e na atuação profissional. É considerada uma tecnologia pois há um procedimento para desenvolver os meios para chegar a um resultado, ou seja, desenvolver comportamentos que tenham valor não só para o indivíduo, mas também para a sociedade como um todo (Kienen, Kubo, & Botomé, 2013). Essa tecnologia é composta de uma série de etapas que envolvem desde a descoberta e caracterização dos comportamentos a serem ensinados, a programação das condições para desenvolvê-los, que inclui o planejamento, construção, aplicação, avaliação e aperfeiçoamento do processo de ensino e, por fim, a comunicação das descobertas feitas a partir desse procedimento (Kienen, Kubo, & Botomé, 2013; Kienen, 2008).

O ponto de partida de qualquer processo de desenvolvimento de repertório é a identificação das necessidades sociais, ou seja, das situações-problema enfrentadas por determinada população para, a partir disso, caracterizar os comportamentos que alguém necessita desenvolver para lidar com tais situações, e assim produzir condições apropriadas, embasadas em princípios científicos, para desenvolver esses comportamentos (Kienen, Kubo, & Botomé, 2013). Isso porque ao propor comportamentos partindo de dados empíricos sobre a necessidade de uma população, aumenta-se a probabilidade de ensinar um repertório que seja, de fato, relevante e útil no contexto daqueles indivíduos, tanto no âmbito pessoal quanto profissional (Nale, 1998). Deste modo, uma análise da literatura científica sobre as variáveis relativas à adaptação do estudante ao ensino superior permite acesso a uma grande variedade de informações sobre as necessidades dessa população, principalmente àquelas relacionadas às situações-problema que enfrentam, aumentando a probabilidade de derivar dessas situações-problema comportamentos relevantes a serem desenvolvidos pelos estudantes para que eles possam lidar com tais situações de modo a se adaptarem ao ensino superior.

Existem estudos com a população universitária que objetivaram caracterizar diferentes repertórios para lidar com determinadas situações-problema do contexto universitário, como ler textos em contexto acadêmico (Agassi, 2013), estudar textos em contexto acadêmico (Kienen et al., 2017) e gerenciar atividades acadêmico-profissionais e pessoais ao longo do tempo (Yoshiy, 2018). Apesar de serem repertórios importantes nesse contexto, ainda parecem focar em aspectos mais específicos, especialmente ligados às demandas acadêmicas. Ainda não foram realizados estudos para caracterizar o tipo de repertório mais abrangente que os estudantes precisam desenvolver para se adaptarem às diversas exigências do contexto universitário, que incluem, mas não se limitam, às demandas acadêmicas.

Descobrir os comportamentos que favorecem a adaptação do estudante ao contexto universitário possibilita a realização de ações que auxiliem essa população a melhorar a sua

qualidade de vida, desenvolvendo relações mais satisfatórias com os colegas e professores e com a própria rotina desse contexto. A caracterização desses comportamentos pode servir de base para professores, gestores de cursos e universidades planejarem intervenções mais efetivas, com um número maior de alunos, de modo a tornar os estudantes capazes não só de “falar sobre” o que deve ser feito, mas serem capazes de agir frente às situações-problemas características desse contexto.

O presente estudo visa preencher essa lacuna na literatura científica, a partir da caracterização dos comportamentos que o estudante necessita desenvolver para manejar as situações-problema de forma autônoma e eficiente a fim de se adaptar ao contexto universitário de modo produtivo e saudável. A especificação desse repertório poderá contribuir para o desenvolvimento de estratégias de ensino a serem utilizadas em programas de intervenção, além de ser útil para o delineamento de novas intervenções e a replicação destas, visto que para isso é necessário ter informações sobre quais foram os comportamentos ensinados e as estratégias de ensino para cada um deles, aumentando a probabilidade de que futuras intervenções com essa população sejam mais efetivas.

Objetivos

Geral:

Caracterizar os componentes das subclasses gerais de comportamentos constituintes da classe “adaptar-se ao contexto universitário de modo produtivo e saudável” em estudantes de ensino superior.

Específicos:

- Identificar quais são as subclasses gerais de comportamentos que constituem a classe geral “adaptar-se ao contexto universitário de modo produtivo e saudável” em estudantes de ensino superior.

- Identificar as classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos consequentes que constituem as subclasses de comportamentos do “adaptar-se ao contexto universitário de modo produtivo e saudável” em estudantes de ensino superior, a partir das fontes de informação selecionadas.

- Derivar componentes de comportamentos relacionados às subclasses gerais de comportamentos “adaptar-se ao contexto universitário de modo produtivo e saudável” em estudantes de ensino superior, a partir da literatura.

- Nomear as subclasses identificadas de modo a operacionalizar os repertórios requeridos à adaptação ao contexto universitário.

Método

O estudo foi realizado a partir do método utilizado na Programação de Condições para o Desenvolvimento de Comportamentos (e. g., De Luca, 2008; Kienen, 2008; Nascimento & Gusso, 2017) e foi composto por 11 etapas, possibilitando a identificação e derivação de comportamentos a partir das fontes de informação.

Fontes de informações:

Foram utilizados 19 estudos que apresentavam informações sobre (a) principais dificuldades encontradas pelos estudantes na transição para o ensino superior; (b) como são realizadas as intervenções nesse contexto; (c) como os estudantes se adaptam às mudanças necessárias; (d) queixas apresentadas por estudantes do ensino superior com relação a esse contexto; (e) fatores que favorecem ou dificultam a adaptação ao ensino superior, analisados no Estudo 1 desta dissertação. As subcategorias criadas no Estudo 1 serviram como orientadoras para a seleção dos trechos a serem analisados, a fim de identificar componentes das subclasses gerais.

Instrumentos:

Para coleta dos dados, foram utilizados quatro protocolos de registro. O Protocolo A, apresentado na Figura 1, foi utilizado nas etapas 1, 2, 3 e 4, para registrar os trechos das fontes de informação selecionadas, destacar as partes que apresentassem informações relevantes, registrar e derivar as informações sobre os possíveis componentes do comportamento e avaliar a linguagem utilizada para a derivação desses componentes:

<i>Nº. Nome da categoria: variáveis incluídas</i>				
ID	Trecho	Antecedentes	Respostas	Consequências

Figura 1. Protocolo utilizado para registro, identificação e derivação de possíveis componentes do comportamento.

Para organizar a categorização dos componentes das classes de estímulos antecedentes, respostas e consequentes, foi utilizado o Protocolo B, conforme representado na Figura 2:

Subclasse: nome da subclasse	
Nome da categoria	Trechos

Figura 2. Protocolo utilizado para categorização dos componentes selecionados.

Para coleta de dados das etapas 6, 8, 9 e 10, foi utilizado o Protocolo C, como apresentado na Figura 3:

Subclasse: nome dado a partir da análise dos componentes		
Classes de antecedentes	Classes de respostas	Classes de consequentes

Figura 3. Protocolo utilizado para registro dos componentes selecionados a partir das etapas anteriores, e para nomeação das subclasses.

Por fim, foi utilizado o Protocolo D, para avaliação da linguagem utilizada na Etapa 11, por um juiz externo, como apresentado na Figura 4:

Trecho: código

1- Com base no quadro comparativo entre trecho original selecionado da obra e a versão com correção gramatical:

Termo Modificado	Nova nomenclatura adotada	Avaliação da nova nomenclatura adotada	Sugestão para adequação da nomenclatura (quando necessário)	Avaliação da coerência entre os termos referentes ao trecho original e a nova nomenclatura adotada para se referir aos componentes da classe de comportamento
		Há problema em relação aos critérios		
		<input type="checkbox"/> Não há problema <input type="checkbox"/> Objetividade <input type="checkbox"/> Concisão <input type="checkbox"/> Clareza <input type="checkbox"/> Precisão		<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não – Justifique

2- Com base no quadro comparativo entre trecho original selecionado da obra e a versão com correção gramatical, indicado na Etapa X, em relação ao significado: as duas redações são similares?

Sim

Não - Indique os termos que foram identificados como não similares:

Figura 4. Protocolo utilizado pelo juiz externo para avaliação da linguagem.

Procedimento de coleta de dados

Para a coleta de dados, foi feita a identificação dos componentes de comportamento indicados nos trechos previamente selecionados para a categorização das variáveis relativas à adaptação do estudante ao ensino superior (Estudo 1). O procedimento resultou em 11 etapas, representadas na Tabela 1 e descritas em seguida:

Tabela 1

Resumo das etapas e instrumentos utilizados no procedimento de identificação e derivação dos componentes das subclasses da classe geral “adaptar-se ao contexto universitário de modo produtivo e saudável” em estudantes de ensino superior

Etapa	Descrição do procedimento	Instrumento
1	Selecionar, registrar e destacar, nos trechos selecionados, as partes que contenham informações acerca dos componentes de comportamentos	Protocolo A
2	Registrar os componentes de comportamento de acordo com sua função (antecedente, resposta ou consequente)	Protocolo A
3	Avaliar a linguagem utilizada na descrição dos componentes e, se necessário, aperfeiçoar a nomenclatura	Protocolo A
4	Selecionar as classes de componentes de comportamentos a serem categorizadas	Protocolo A
5	Categorizar as classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos consequentes	Protocolo B

(continua)

Tabela 1 (continuação)

Etapas	Descrição do procedimento	Instrumento
6	Organizar as categorias das classes de estímulos antecedentes conforme ao contexto a que se referem (situações acadêmicas ou situações pessoais/interpessoais)	Protocolo C
7	Organizar as classes de respostas e classes de estímulos consequentes a partir das situações identificadas	Protocolo C
8	Identificar as subclasses gerais de comportamentos que constituem a classe “adaptar-se ao contexto universitário de modo produtivo e saudável”	Protocolo C
9	Derivar classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos consequentes de cada subclasse	Protocolo C
10	Organizar e renomear as subclasses gerais de acordo com as classes de comportamento identificadas	Protocolo C
11	Avaliar a adequação das etapas anteriores (feita pelo juiz externo)	Protocolo D

Etapa 1 – Selecionar, registrar e destacar, nos trechos selecionados, as partes que contenham informações acerca dos componentes de comportamentos

Na primeira etapa do procedimento, foi realizada a coleta de dados relativos às categorias “dificultadores para a adaptação” e “repertório requerido à adaptação”. Para isso, a pesquisadora criou um arquivo no *Word* para cada categoria, utilizando o Protocolo A para registro dos dados. No protocolo, foram transcritos os trechos relativos a cada subcategoria criada no Estudo 1 (e. g., nível de exigência, rede de apoio, relacionamentos interpessoais), de acordo com cada estudo (ID), para a primeira coluna do protocolo (Apêndice A). Esses trechos já haviam sido selecionados para o Estudo 1, sendo apenas necessário, nessa etapa, retomar os artigos analisados, identificar os trechos grifados referentes a essa categoria e transcrevê-los. Em seguida, foram grifados em negrito os termos dos trechos que se referiam a componentes do comportamento (antecedentes, respostas e consequentes) relativos apenas à subcategoria que estava sendo analisada. Por exemplo, nos trechos selecionados para a subcategoria “nível de exigência”, foram grifados em negrito apenas os componentes relacionados ao nível de exigência. Quando havia componentes relativos a outras subcategorias, como “relacionamentos interpessoais”, nesse mesmo trecho, esses foram grifados apenas no momento de seleção das informações relativas a tal subcategoria.

Etapa 2 - Registrar os componentes de comportamento de acordo com sua função (antecedente, resposta ou consequente)

Na segunda etapa, os componentes de comportamento identificados e grifados na Etapa 1 foram transcritos para as colunas, sem alteração da linguagem utilizada no trecho original, de acordo com sua função: a) classes de estímulos antecedentes, que dizem respeito às situações-problema com as quais os estudantes universitários necessitam lidar ao ingressar no ensino superior, b) classes de respostas, que se referem ao que o estudante deve fazer diante dessas situações e c) classes de estímulos consequentes, que são as decorrências das ações dos estudantes.

Para cada trecho analisado, foi atribuído um código, e o registro dos componentes do comportamento nos protocolos foram sempre acompanhados desse código, a fim de facilitar a localização da informação original, caso fosse necessário (Apêndice A). Para criar o código, foram especificadas informações relativas à: (a) categoria do trecho, sendo “D” para os dificultadores e “R” para os repertórios; (b) número da subcategoria (e. g., 1 – para nível de exigência); (c) número do estudo do qual o trecho foi retirado (ID) e (d) número do trecho de acordo com cada estudo, no caso de um mesmo estudo ter dois ou mais trechos analisados para a mesma subcategoria.

O procedimento realizado nas Etapas 1 e 2 está ilustrado na Figura 5:

<i>1. Nível de exigência: Pressão acadêmica; Contexto mais exigente; Nível de exigência do curso; Conhecimento; Contexto mais exigente; Métodos rígidos; Lidar com tarefas acadêmicas mais exigentes; Learning burnout.</i>				
ID	Trecho	Antecedentes	Respostas	Consequências
6	“Alguns dos motivos que fazem com que as ideias sobre o curso sejam ajustadas à realidade existente estão relacionados com as dificuldades interpessoais dos alunos e aos métodos rígidos que alguns cursos utilizam. ” (D.1.6.2)	Métodos rígidos que alguns cursos utilizam (D.1.6.2)	Ideias sobre o curso ajustadas à realidade existente (D.1.6.2)	

Figura 5. Exemplo de preenchimento do Protocolo A referente aos procedimentos de identificação e registro de componentes de comportamento (Etapas 1 e 2).

Etapa 3 - Avaliar a linguagem utilizada na descrição dos componentes e, se necessário, aperfeiçoar a nomenclatura

A terceira etapa teve como objetivo avaliar a linguagem utilizada para nomear os componentes dos comportamentos identificados e aperfeiçoar tal nomeação, quando necessário. Para isso, foram utilizados os seguintes critérios: (a) objetividade: linguagem utilizada que faça referência a variáveis observáveis; (b) concisão: a linguagem não deve utilizar palavras desnecessárias; (c) clareza: a linguagem deve ser de fácil entendimento e (d) precisão: está relacionada às medidas das variáveis do comportamento, se referindo à amplitude dos valores das variáveis (De Luca, 2008, 2013). A modificação da linguagem foi realizada no Protocolo A, o mesmo utilizado para as etapas anteriores. O texto que requereu modificações foi tachado e o componente com a linguagem modificada foi registrado abaixo da versão original tachada, e destacado em itálico (Apêndice B). Esse procedimento está exemplificado na Figura 6:

<i>1. Autonomia: autonomia na aprendizagem; autonomia na administração do tempo; autonomia na definição de metas e estratégias para os estudos.</i>				
ID	Trecho	Antecedentes	Respostas	Conseqüências
16	<p>“A responsabilidade pelo aprendizado, antes centrada na escola, é agora deslocada para o jovem. Dele, espera-se autonomia na aprendizagem, na administração do tempo e na definição de metas e estratégias para os estudos” (R.1.16.1)</p>	Responsabilidade pelo aprendizado deslocada para o jovem (R.1.16.1)	<p><i>Autonomia na aprendizagem</i> <i>Aprender a aprender</i> <i>(R.1.16.1)</i></p> <p><i>Autonomia na administração do tempo</i> <i>Gerir as atividades em função do tempo</i> <i>(R.1.16.1)</i></p> <p><i>Autonomia na definição de metas e estratégias para os estudos</i> <i>Definir metas para os estudos (R.1.16.1)</i> <i>Definir estratégias para os estudos</i> <i>(R.1.16.1)</i></p>	

Figura 6. Exemplo de preenchimento do Protocolo A referente ao procedimento de aperfeiçoamento da linguagem (Etapa 3).

Etapa 4 – Selecionar as classes de componentes de comportamentos a serem categorizadas

Na Etapa 4 foi realizada uma avaliação dos componentes identificados nos trechos e seleção daqueles que continham informações relevantes para serem categorizados. Essa etapa foi necessária para sistematizar as informações que auxiliariam no procedimento de caracterização dos componentes das subclasses gerais. Os critérios para exclusão de componentes foram: a) classes de estímulos antecedentes ou consequentes que poderiam se referir à quaisquer classes de respostas analisadas (e. g., ingresso no ensino superior, adaptação à universidade); b) classes de respostas que não poderiam ser transformadas em ações ou verbos (e. g., níveis de autonomia, auto eficácia), quando já descritas em outros trechos de modo mais completo (e. g., autonomia na aprendizagem); c) componentes descritos de forma genérica e abrangente (e. g., experiência universitária). Os componentes considerados relevantes para análise foram transcritos para o Protocolo B.

Etapa 5 - Categorizar as classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos consequentes

Na etapa 5, as classes de componentes foram organizadas em categorias, com base no procedimento de análise de conteúdo (Laville & Dionne, 1999), que tem como princípio de análise o recorte de elementos de um conteúdo para esclarecer as diferentes características e significados de uma fonte de informação. Os elementos que constituíram as unidades de análise nessa etapa foram as classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos consequentes selecionadas na Etapa 4. Um exemplo desse procedimento está apresentado na Figura 7:

Nome da categoria	Trechos
<i>Ausência e/ou pouco conhecimento sobre o curso escolhido</i>	Falta de um conhecimento mais concreto sobre a carreira escolhida, o curso que ingressou e o significado de estar na universidade (D.8.3.1) Escolha por engano do curso (D.8.6.1) Baixo nível de conhecimento prévio acerca do curso (D.8.16.1) Dúvidas institucionais ou relacionadas à carreira (R.11.7.1)

Figura 7. Exemplo de categorização das classes de estímulos antecedentes no Protocolo C

Etapa 6 - Organizar as categorias das classes de estímulos antecedentes conforme o contexto a que se referem (situações acadêmicas ou situações pessoais/interpessoais)

As categorias das classes de estímulos antecedentes criadas na Etapa 5 foram organizadas de acordo com o contexto ao qual se referem, separadas em situações acadêmicas e situações pessoais/interpessoais. Essa organização permitiu uma sistematização das situações com as quais os estudantes precisam lidar que estão diretamente relacionadas às demandas acadêmicas, e às situações que estão relacionadas à vida pessoal do estudante e aos relacionamentos que ele estabelece, seja na universidade ou fora dela.

Etapa 7 - Organizar as classes de respostas e classes de estímulos consequentes a partir das situações identificadas

Para organização das classes de respostas e classes de estímulos consequentes de acordo com as situações acadêmicas e pessoais/interpessoais vivenciadas pelos estudantes, a pesquisadora utilizou como critério a noção de comportamento em uma abordagem analítico-comportamental. O comportamento é a relação entre o que acontece antes ou junto à ação do organismo (classes de estímulos antecedentes), o que o organismo faz (classes de respostas), e o que acontece depois da ação de um organismo (classes de estímulos consequentes) (Botomé, 2001; 2013). Desse modo, a partir das categorias de classes de estímulos antecedentes já registradas, foram selecionadas as categorias de classes de respostas e/ou classes de estímulos consequentes relacionadas a esses antecedentes. Isso foi feito a partir de perguntas orientadoras, tais como “*diante dessa situação, o que o estudante deve fazer?*”, “*em quais situações o estudante deve apresentar essa resposta?*”, e “*quais mudanças no ambiente devem decorrer da ação do estudante?*”.

Classes de antecedentes	Classes de respostas	Classes de consequentes
<i>Necessidade de conciliar as atividades acadêmicas com a vida pessoal</i>	<i>Gerir o tempo de forma a conciliar as atividades acadêmicas com a vida pessoal</i>	<i>?</i>

Figura 8. Exemplo do procedimento de organização das classes de componentes

Etapa 8 - Identificar as subclasses gerais de comportamentos que constituem a classe “adaptar-se ao contexto universitário de modo produtivo e saudável”

A identificação das subclasses gerais foi feita a partir de dois conjuntos principais de informações: primeiramente, a partir dos repertórios identificados no Estudo 1 dessa dissertação (e. g., autonomia, comportamento de estudo, resiliência). A partir da análise dos trechos que descreviam esses repertórios, foi possível agrupar as classes de respostas de acordo com sua função, possibilitando agrupar classes de respostas que inicialmente se referiam à repertórios diferentes em uma mesma subclasse. Por exemplo: foi identificado que as classes de respostas de “autonomia” e “comportamento de estudo” descreviam que os estudantes devem ser capazes de gerir o próprio comportamento de estudo, de forma autônoma.

Além disso, os dados referentes à organização das classes de estímulos antecedentes (Etapa 5) em situações acadêmicas e pessoais/interpessoais também serviram como orientadores para a identificação das principais subclasses gerais de comportamentos. Isso foi feito a partir do agrupamento das principais situações-problema enfrentadas pelos estudantes de acordo com a semelhança entre as situações. Por exemplo: situações referentes às demandas acadêmicas (*maiores graus de exigência requeridos para executar as atividades acadêmicas em comparação ao ensino médio; ausência de repertório acadêmico básico para lidar com as exigências*); situações referentes à novas responsabilidades (*necessidade de conciliar as atividades acadêmicas com a vida pessoal; novas responsabilidades ligadas a tarefas cotidianas*).

Etapa 9 - Derivar classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos consequentes de cada subclasse

A derivação das classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos consequentes foi feita a partir da identificação de lacunas após a realização da

categorização dos componentes e da organização destes em componentes das subclasses gerais. Foi identificado que algumas classes de estímulos antecedentes não tinham classe de respostas e/ou classe de estímulos consequentes relacionadas a elas, ou havia descrição de classes de respostas, sem antecedentes ou consequentes. Por exemplo: para a classe de estímulos antecedentes “*Ausência de repertório acadêmico básico para lidar com as exigências*” não foram identificadas classes de respostas e classes de estímulos consequentes, que fizessem referência ao desenvolvimento de repertório acadêmico para lidar com as exigências.

Para isso, foram derivadas classes de componentes de comportamentos a partir do exame das categorias de componentes criadas. A derivação dos componentes consiste em deduzir possíveis componentes de comportamentos a partir do que está descrito no trecho selecionado. Para isso, a pesquisadora fez perguntas para nortear a dedução dos componentes, como por exemplo: para a derivação de classes de estímulos antecedentes foram feitas as perguntas “Diante do que o estudante deve apresentar essa resposta? Com quais situações o estudante se depara para agir dessa maneira?”. Já para a classe de respostas, as perguntas norteadoras foram: “qual a ação a ser apresentada pelo estudante? O que ele deve ser capaz de fazer ao se deparar com tais situações de modo a produzir os resultados (...)”. Do mesmo modo, para a classe de estímulos consequentes, “o que deve decorrer da ação do estudante? Quais os efeitos no ambiente do estudante? Quais os resultados esperados, a partir das ações realizadas diante das situações descritas?”. Os componentes derivados foram registrados em itálico, na coluna da função a qual correspondiam (antecedente, resposta ou consequente). Um exemplo do procedimento realizados na etapa 9 está ilustrado na Figura 10:

Classes de antecedentes	Classes de respostas	Classes de consequentes
<i>Necessidade de conciliar as atividades acadêmicas com a vida pessoal</i>	<i>Gerir o tempo de forma a conciliar as atividades acadêmicas com a vida pessoal</i>	<u>Aumento da probabilidade de conciliar as atividades acadêmicas com a vida pessoal</u>

Figura 9. Exemplo do procedimento de derivação das classes de componentes

Nesse exemplo, as categorias referentes às classes de estímulos antecedentes e classes de respostas foram identificadas a partir da categorização das classes de estímulos antecedentes e classes de respostas. Porém, não havia uma categoria relativa à classe de estímulos consequentes para a classe de respostas “*gerir o tempo de forma a conciliar as atividades acadêmicas com a vida pessoal*”. Para isso, a pesquisadora fez as perguntas norteadoras para derivação dessa classe, resultando na classe de estímulos consequentes “*aumento da probabilidade de conciliar as atividades acadêmicas com a vida pessoal*”. As classes de componentes que precisaram ser derivadas foram sublinhadas, para controle das informações obtidas na literatura e das informações derivadas a partir do procedimento realizado na Etapa 9.

Etapa 10 - Organizar e renomear as subclasses gerais de acordo com as classes de comportamento identificadas

Nessa etapa do procedimento, os componentes das subclasses gerais foram descritos em sete tabelas, organizadas conforme as subclasses gerais identificadas. Cada uma dessas tabelas contém informações sobre as classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos consequentes que foram categorizados com base nas informações identificadas na literatura e derivadas a partir do procedimento descrito na Etapa 9. Foi feita então uma análise da relação entre os componentes das subclasses, para nomeá-los conforme a função que exercem, caracterizando assim os principais componentes das subclasses gerais de comportamento constituintes da classe “*adaptar-se ao contexto universitário de modo produtivo e saudável*” em estudantes de ensino superior.

Etapa 11 - Avaliar a adequação das etapas anteriores (feita pelo Juiz externo)

A Etapa 11 foi realizada durante todo o procedimento, na qual o juiz externo avaliou a adequação de cada etapa realizada pela pesquisadora. As avaliações realizadas consistiram em: a) avaliar se os componentes identificados nos trechos e transcritos para as colunas do Protocolo A eram adequados e foram registrados de forma completa; b) avaliar a linguagem proposta pela pesquisadora para os componentes considerados inadequados a partir dos critérios de objetividade, concisão, clareza e precisão (avaliação feita no Protocolo D); c) avaliar a adequação da proposição nos nomes das categorias das classes de estímulos antecedentes, respostas e consequentes, no que se refere aos critérios de objetividade, concisão, clareza e precisão; d) avaliar a adequação dos trechos incluídos em cada categoria; e) avaliar a organização e derivação das classes de componentes, das etapas 9 e 10, no que se refere à relação entre as classes de componentes propostas.

Os critérios utilizados para as avaliações foram a coerência com a noção de comportamento como sendo uma relação entre classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos consequentes, assim como objetividade, concisão, clareza e precisão na linguagem utilizada para nomear tais componentes e as relações entre eles. Para registro das avaliações, foi utilizado o mesmo protocolo no qual a pesquisadora realizou os procedimentos. As correções realizadas pelo juiz foram feitas com a ferramenta de controle de alterações no *Word* e em forma de comentários. Com exceção da Etapa 3, que foi avaliada a partir do Protocolo D, específico para avaliação da proposição de aperfeiçoamento da linguagem dos componentes identificados nos trechos das fontes de informação (Apêndice C). Nos casos em que houve discordância entre a pesquisadora e o juiz, ambos se reuniram para discutir quais foram os aspectos que geraram discordância, até chegarem em um consenso para cada um deles. Um exemplo de preenchimento do Protocolo D para avaliação da linguagem está ilustrado na Figura 11:

Trecho: R.1.18.3
1- Com base no quadro comparativo entre trecho original selecionado da obra e a versão com correção gramatical:

Termo Modificado	Nova nomenclatura adotada	Avaliação da nova nomenclatura adotada	Sugestão para adequação da nomenclatura (quando necessário)	Avaliação da coerência entre os termos referentes ao trecho original e a nova nomenclatura adotada para se referir aos componentes da classe de comportamento
Assumir uma atitude ativa frente à aprendizagem	<i>Aprender de forma ativa</i>	Há problema em relação aos critérios		O termo "ativa" parece se referir mais a atitude do que a aprendizagem em si.
		() Não há problema () Objetividade () Concisão () Clareza (X) Precisão	Buscar ativamente formas de aprender	() Sim (X) Não – Justifique Na nova nomenclatura adotada, o termo "ativa" se refere a aprender.

2- Com base no quadro comparativo entre trecho original selecionado da obra e a versão com correção gramatical, indicado na Etapa X, em relação ao significado: as duas redações são similares?
() Sim
(X) Não - Indique os termos que foram identificados como não similares: Atitude ativa

Figura 10. Exemplo de preenchimento do Protocolo D para avaliação do juiz externo.

Resultados

Os dados obtidos para caracterização da classe geral de comportamentos “Adaptar-se ao contexto universitário de modo produtivo e saudável” estão organizados em duas seções. Na primeira, será apresentada a categorização das classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos consequentes, de modo a destacar a natureza e quantidade das principais informações apresentadas na literatura sobre a adaptação do estudante ao ensino superior. Essas informações foram divididas em situações acadêmicas e situações pessoais/interpessoais sendo que, para situações acadêmicas, foram consideradas aquelas que estão relacionadas diretamente às demandas do curso e do ambiente universitário, às atividades acadêmicas e regras de funcionamento da instituição. Já as situações pessoais/interpessoais dizem respeito às relações dos estudantes com a família, amigos, e com as novas responsabilidades com as quais terão que lidar.

Na segunda seção, serão apresentadas as subclasses gerais de comportamentos constituintes de “Adaptar-se ao contexto universitário de modo produtivo e saudável”, com as categorias de componentes identificadas e derivadas de acordo com a sua função.

Categorização das classes de componentes de comportamentos relativos a “adaptar-se ao contexto universitário de modo produtivo e saudável”, identificadas a partir da literatura

As classes de componentes de comportamentos identificadas na literatura foram categorizadas de acordo com a sua função, divididas em classe de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos consequentes.

A Tabela 2 contém informações sobre a quantidade de trechos relativos às classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos consequentes identificadas na literatura no que se refere às situações acadêmicas, assim como a quantidade de categorias derivadas desses trechos e as principais categorias identificadas.

Tabela 2

Quantidade de trechos e categorias criadas a partir da literatura referentes às situações acadêmicas vivenciadas pelos estudantes

Situações acadêmicas: relacionadas diretamente às demandas do curso e do ambiente universitário, às atividades acadêmicas e regras de funcionamento da instituição			
	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Qtde. de trechos	44	39	20
Qtde. de categorias	12	14	14
Principais categorias	<ul style="list-style-type: none"> - Maiores graus de exigência requeridos para as atividades (N=8) - Menor grau de monitoramento da instituição sobre o comportamento de estudo (N=6) - Ambiente menos estruturado que o escolar (N=5) - Ausência e/ou inadequação de repertório acadêmico básico para lidar com as exigências (N=5) 	<ul style="list-style-type: none"> - Gerir o próprio comportamento de estudo (N=6) - Engajar-se em atividades que proporcionem maior contato com a instituição e o curso (N=5) - Identificar regras e procedimentos acadêmicos (N=4) 	<ul style="list-style-type: none"> - Aumento da probabilidade de permanência na universidade (N=3) - Aumento da probabilidade de executar as atividades acadêmicas (N=2) - Aumento da probabilidade de melhor desempenho acadêmico (N=2)

Conforme as informações apresentadas na Tabela 2, foi identificado na literatura um número maior de informações referentes às situações com as quais os estudantes devem lidar (N=44), seguido das respostas que devem apresentar (N=39) e das consequências que devem obter a partir dessas respostas (N=20). Das categorias criadas a partir dessas informações, destacam-se os maiores graus de exigência requeridos para execução das atividades, gerir o próprio comportamento de estudo e o aumento da probabilidade de permanência na universidade.

Na Tabela 3 estão apresentadas informações referentes à quantidade de trechos, categorias e principais categorias no que se refere às situações pessoais vivenciadas pelos estudantes.

Tabela 3

Quantidade de trechos e categorias criadas a partir da literatura referentes às situações pessoais/interpessoais vivenciadas pelos estudantes

Situações pessoais: relações dos estudantes com a família, amigos, e com as novas responsabilidades com as quais terão que lidar			
	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Qtde. de trechos	94	25	10
Qtde. de categorias	14	10	6
Principais categorias	<ul style="list-style-type: none"> - Dissonância entre as próprias expectativas e a realidade do ambiente universitário (N=16) - Afastamento da família e dos amigos (N=15) - Estressores relacionados à falta de suporte social (N=12) - Dificuldades de relacionamento com as pessoas no ambiente universitário (N=10) - Novas responsabilidades ligadas a tarefas cotidianas (N=9) 	<ul style="list-style-type: none"> - Gerenciar o estresse (N=7) - Aprender a lidar com as frustrações geradas pelas situações características do ambiente universitário (N=4) - Gerir o tempo de forma a conciliar as atividades acadêmicas com a vida pessoal (N=3) 	<ul style="list-style-type: none"> - Aumento da probabilidade de bem-estar físico e pessoal dos universitários (N=4) - Aumento da probabilidade de permanência no curso e na universidade (N=3) - Diminuição dos efeitos dos estressores acadêmicos (N=2)

A partir da Tabela 3 é possível observar que, tal como em relação às situações acadêmicas, ao analisar as situações pessoais/interpessoais com as quais o estudante universitário irá se deparar, foi encontrado número maior de informações sobre classes de estímulos antecedentes (N=94), inclusive maior do que àquelas referentes às situações acadêmicas. Em seguida, foram encontradas informações sobre classes de respostas (N=25) e classes de estímulos consequentes (N=10). Com relação às categorias, destacam-se a dissonância entre as próprias expectativas e a realidade do ambiente universitário (N=16), gerenciar o estresse (N=7) e aumento da probabilidade de bem-estar físico e pessoal dos universitários (N=4).

A seguir, serão apresentadas informações sobre as categorias criadas a partir dos trechos identificados na literatura. O código ao final dos trechos se refere a localização do trecho no artigo do qual foi selecionado, conforme explicado na Etapa 2 do procedimento. Os trechos que contêm informações em itálico tiveram a sua linguagem original alterada, conforme procedimento descrito na Etapa 3 do procedimento deste estudo.

Nas Tabelas 4 e 5 estão apresentadas as categorias referentes às classes de estímulos antecedentes com as quais os estudantes precisam lidar no ensino superior. Foram identificados 138 trechos, agrupados em 27 categorias, divididas em situações acadêmicas e situações pessoais/interpessoais.

Tabela 4

Categorização das classes de estímulos antecedentes identificadas nos trechos da literatura analisada referentes a situações acadêmicas

Categoria/Qtde de trechos	Trechos
Natureza da exigência requerida para executar as atividades acadêmicas em comparação ao ensino médio (N=11)	Alterações nos níveis de exigência requeridos para executar as tarefas acadêmicas (D.1.2.1) Dificuldades para acompanhar o nível de exigência da instituição (D.1.7.1) Métodos rígidos que alguns cursos utilizam (D.1.7.2) Dificuldades referentes ao grau de exigência (D.1.8.2) Nível de exigência mais elevado no ensino superior (D.1.9.1)

(continua)

Tabela 4 (continuação)

Categoria/Qtde de trechos	Trechos
	Alto nível das disciplinas (D.1.9.2) Disciplinas com grau de exigência e cobrança diferentes do ensino médio (D.1.16.1) Nível de exigência das aulas (D.1.18.2) Situações desafiadoras e novas do ponto de vista acadêmico (D.5.14.2) Necessidade em corresponder às exigências de desempenho (D.1.18.1) Exigências de desempenho acadêmico (D.10.14.1)
Menor grau de monitoramento da instituição sobre o comportamento de estudo (N=6)	Responsabilidade pelo aprendizado deslocada para o jovem (R.1.16.1) Atividades curriculares menos apoiadas num livro de texto ou manual (D.5.14.1) Professores mais distantes (D.5.14.1) Menor monitoração e interesse da instituição pelo estudante (D.5.16.2) Aumento na expectativa de responsabilidade individual do aluno pela sua formação e adesão ao curso (D.5.16.3) Responsabilidade pelo aprendizado (D.9.18.1)
Ambiente universitário menos estruturado do que o escolar (N=5)	Matérias seguem com mais flexibilidade (D.5.7.1) Aulas menos sequenciadas (D.5.7.1) Atividades curriculares menos sequenciadas (D.5.14.1) Ambiente menos estruturado do que o escolar (D.5.16.1) Nova configuração de disciplinas (D.5.16.4)
Ausência e/ou pouco conhecimento sobre o curso escolhido (N=4)	Falta de um conhecimento mais concreto sobre a carreira escolhida, o curso que ingressou e o significado de estar na universidade (D.8.3.1) Escolha por engano do curso (D.8.6.1) Baixo nível de conhecimento prévio acerca do curso (D.8.16.1) Dúvidas institucionais ou relacionadas à carreira (R.11.7.1)
Ausência e/ou pouca orientação sobre os processos burocráticos da instituição (N=4)	Ausência de uma orientação sobre os processos burocráticos da instituição (D.8.7.1) Falta de informação com relação aos aspectos burocráticos da instituição (D.8.9.1) Falta de compreensão dos aspectos burocráticos da formação (D.12.7.1) Exigências burocráticas (matrículas, carteiras estudantis) (D.12.18.1)
Ausência e/ou inadequação de repertório acadêmico básico para lidar com as exigências (N=3)	Inapropriado repertório acadêmico básico (D.17.3.1) Problemas no desempenho acadêmico (D.10.8.1) Notas baixas (D.10.11.1)
Limitações do currículo do curso e das oportunidades oferecidas pela instituição (N=3)	Falta de opções extracurriculares (D.14.7.1) Distribuição da estrutura curricular do curso (pouca diversidade de disciplinas) (D.14.9.1) Falta de espaços para pesquisa autônoma, currículos e práticas de ensino inovadores ou matérias curriculares fortemente associadas a uma carreira e profissão desejadas (D.14.14.1)
Expectativas acadêmicas relacionadas ao envolvimento do estudante com as atividades (N=3)	Expectativas acadêmicas relacionadas principalmente com o envolvimento social, vocacional e curricular (R.5.14.1) Expectativas acadêmicas dos estudantes (R.2.14.1) Possibilidades de concretização das expectativas acadêmicas (R.2.14.1)

(continua)

Tabela 4 (continuação)

Categoria/Qtde de trechos	Trechos
Ausência e/ou pouco conhecimento sobre o funcionamento da universidade (N=2)	Desconhecimento sobre o funcionamento e o que esperar da instituição (D.8.9.2) Pouco conhecimento sobre como acessar os serviços e procedimentos sobre problemas que eles podem enfrentar no ambiente acadêmico (D.8.13.1)
Relação estabelecida entre o estudante e o ambiente universitário (N=2)	Qualidade da relação do estudante com o curso (R.2.10.1) Qualidade da relação do estudante com a instituição (R.2.10.1)
Características acadêmicas e sociais da universidade (N=1)	Características acadêmicas e sociais da universidade (R.2.3.2)
Informações obtidas a partir da exploração do ambiente universitário (N=1)	Informações obtidas sobre o mundo profissional resultantes da exploração do ambiente (R.10.17.1)

Com relação às classes de estímulos antecedentes referentes a situações acadêmicas (situações-problema acadêmicas), foram criadas 12 categorias, a partir de 44 trechos identificados na literatura. As principais classes de estímulos antecedentes se referem a natureza da exigência requerida para as atividades (N=11), menor grau de monitoramento da instituição sobre o comportamento de estudo (N=6), ambiente menos estruturado que o escolar (N=5) e ambiente universitário menos estruturado do que o escolar (N=5).

Na Tabela 5 estão apresentadas as categorias referentes às classes de estímulos antecedentes com as quais os estudantes precisam lidar no ensino superior, no que se refere às situações pessoais/interpessoais:

Tabela 5

Categorização das classes de estímulos antecedentes identificadas nos trechos da literatura analisada referentes a situações pessoais/interpessoais

Categoria/Qtde de trechos	Trechos
<i>Dissonância entre as próprias expectativas e a realidade do ambiente universitário (N=16)</i>	<p>Contato com os dados da realidade que o curso proporciona (R.5.6.1)</p> <p>Dissonância entre o que era aguardado e o que realmente ocorre (R.5.6.1)</p> <p>Mudanças que exigem a adaptação dos calouros (R.5.7.1)</p> <p>Crenças preestabelecidas (D.11.6.4)</p> <p>Frustração das expectativas iniciais (D.11.14.3)</p> <p>Expectativas que não estão de acordo com a realidade do status social (D.11.15.1)</p> <p>Idealização de que o novo ambiente educacional satisfaça suas necessidades, promova mudanças pessoais e o transforme em um profissional capacitado (D.11.3.1)</p> <p>Expectativa do universitário (D.11.6.1)</p> <p>Curso que não correspondeu às suas expectativas (D.11.19.1)</p> <p>Expectativas não correspondidas do estudante (D.11.19.2)</p> <p>Expectativa do universitário (D.11.6.1)</p> <p>Expectativas sobre questões acadêmicas (curso, disciplinas, avaliações) (D.11.6.2)</p> <p>Expectativas sobre ambiente de estudo, equipamentos, etc (D.11.6.2)</p> <p>Desencontro entre as expectativas e o que a universidade oferece (D.11.6.3)</p> <p>Expectativas bastante elevadas, por vezes pouco realistas, em relação às suas vivências interpessoais, curso, carreira e futuro profissional (D.11.14.1)</p> <p>Níveis e tipos de expectativas (D.11.14.2)</p>
<i>Afastamento da família e dos amigos (N=15)</i>	<p>Separação da família (D.2.8.1)</p> <p>Saudade dos familiares (D.2.8.2)</p> <p>Afastamento dos pais (D.2.8.2)</p> <p>Conflitos familiares (D.3.13.2)</p> <p>Saída da casa dos pais (D.4.2.1)</p> <p>Mudança de cidade (D.4.2.1)</p> <p>Distanciamento do núcleo familiar (D.4.2.1)</p> <p>Saída da casa dos pais (D.4.2.2)</p> <p>Saudade dos familiares (D.4.2.2)</p> <p>Perder contato com amigos (D.4.13.1)</p> <p>Saírem de suas famílias de origem (D.4.17.1)</p> <p>Morar longe dos pais (D.4.17.1)</p> <p>Morar sozinho (D.4.17.1)</p> <p>Morar com outras pessoas (D.4.17.1)</p> <p>Elos afetivos e sociais com os antigos companheiros enfraquecidos (D.4.17.2)</p>
<i>Estressores relacionados à falta de suporte social (N=12)</i>	<p>Mínimo suporte acadêmico (D.2.3.1)</p> <p>Potencial Isolamento social durante a transição (D.2.3.1)</p> <p>Ausência de apoio da instituição (D.2.4.1)</p> <p>Pressão familiar (D.2.7.2)</p> <p>Saudade dos familiares (D.2.8.2)</p> <p>Afastamento dos pais (D.2.8.2)</p> <p>Colegas não disponíveis para novas amizades e suporte social (D.2.14.1)</p> <p>Sentimentos de solidão (D.2.15.2)</p>

(continua)

Tabela 5 (continuação)

Categoria/Qtde de trechos	Trechos
	Falta de suporte social (D.2.19.2) Dificuldades sociais (D.2.19.5) Ambiente não “apoiador” ou hostil (D.2.19.3) Mudanças no suporte social (D.2.15.3)
<i>Dificuldades de relacionamento com as pessoas no ambiente universitário (N=10)</i>	Dificuldades sociais (D.2.19.5) Dificuldades interpessoais dos alunos (D.3.6.2) Dificuldades no relacionamento com os professores (D.3.7.1) Dificuldades na relação com colegas e professores (D.3.8.1) Discriminação racial (D.3.13.3) Assédio sexual (D.3.13.3) Falta de satisfação com os relacionamentos sociais (D.3.15.1) Professores mais distantes (D.3.14.1) Problemas de relacionamento com colegas, professores e funcionários da instituição (D.3.8.2) Conjunto bastante alargado e heterogêneo de colegas desconhecidos (D.3.14.1)
<i>Novas responsabilidades ligadas a tarefas cotidianas (N=9)</i>	Atividades domésticas (D.4.2.2) Responsabilidade pelas atividades domésticas (D.4.8.1) Liberdade (D.4.8.1) Experiência de menor controle familiar (D.4.14.1) Experiência de maior liberdade de iniciativa (D.4.14.1) Responsabilidade pelas atividades domésticas (D.9.7.3) Aquisição de novas responsabilidades (D.9.8.1) Mudanças em responsabilidade nos âmbitos profissional e pessoal (D.9.18.2) Transição da adolescência para a vida adulta (D.9.7.2)
<i>Ausência e/ou insuficiência de suporte social durante a transição do ensino médio para o ensino superior (N=8)</i>	Mínimo suporte acadêmico (D.2.3.1) Potencial Isolamento social durante a transição (D.2.3.1) Genitores não aceitaram a profissão desejada por eles (D.2.8.3) Colegas não disponíveis para novas amizades e suporte social (D.2.14.1) Sentimentos de solidão (D.2.15.2) Mudanças no suporte social (D.2.15.3) Falta de suporte social (D.2.19.2) Ambiente não “apoiador” ou hostil (D.2.19.3)
<i>Necessidade de administração dos próprios recursos financeiros (N=5)</i>	Débito financeiro a longo prazo (D.6.3.1) Preocupações financeiras (D.6.5.1) Problemas na administração dos recursos financeiros (D.6.8.1) Dificuldades financeiras (D.6.9.1) Necessidade de investir e precisar do apoio da família para transporte, refeição e participação em eventos (D.6.9.1)
<i>Necessidade de estabelecer novos vínculos de amizade (N=4)</i>	Transformações nas redes de amizade e de apoio (D.2.16.1) Transformações no grupo de amizades (D.3.9.1) Novas amizades terão que ser construídas (D.3.14.1) Necessidade de estabelecer novos vínculos de amizade (D.3.16.1)
<i>Necessidade de conciliar as atividades acadêmicas com a vida pessoal (N=4)</i>	Dificuldades na gestão do tempo (D.13.7.2) Dificuldade em conciliar as demandas da vida universitária com compromissos pessoais e/ou profissionais (D.13.8.2) Sobrecarga de tarefas (D.16.15.1) Horários mais flexíveis (D.5.7.1)

(continua)

Tabela 5 (continuação)

Categoria/Qtde de trechos	Trechos
<i>Ausência de serviços de apoio oferecidos pela instituição (N=3)</i>	Ausência de apoio da instituição (D.24.1) Falta de serviços de apoio (D.2.19.4) Fraco apoio acadêmico (D.2.19.5)
<i>Estressores do desenvolvimento pessoal (N=3)</i>	Diferenças individuais em traços de personalidade específicos (D.7.1.1) Estressores do desenvolvimento (D.7.6.1) Timidez (D.7.8.1) Preocupação com a aparência física (D.7.13.1)
<i>Repertório inadequado de enfrentamento de situações aversivas (N=2)</i>	Capacidade de enfrentamento (D.7.10.1) Falta de recursos pessoais (D.19.3.1)
<i>Estressores relacionados ao nível de exigência do curso (N=2)</i>	Preocupações com o curso (D.7.13.2) Grandes e novos desafios cognitivos (D.7.12.1)
<i>Situações desafiadoras características do ambiente universitário (N=1)</i>	Novos desafios (R.7.10.1)

Conforme apresentado na Tabela 5, foram identificados 94 trechos relativos a classes de estímulos antecedentes relacionados à vida pessoal/interpessoal dos estudantes, que foram agrupadas em 14 categorias. Das categorias identificadas, observa-se que a maior parte das situações-problema se refere à dissonância entre as próprias expectativas e a realidade do ambiente universitário (N=16), afastamento da família e dos amigos (N=15), estressores relacionados à falta de suporte social (N=12), dificuldades de relacionamento com as pessoas no ambiente universitário (N=10) e novas responsabilidades ligadas a tarefas cotidianas (N=9).

Com relação às classes de respostas, foram identificados 64 trechos, que foram agrupados em 25 categorias, conforme apresentado nas Tabelas 6 e 7.

Tabela 6

Categorização das classes de respostas identificadas nos trechos da literatura analisada referentes a aspectos acadêmicos

Categoria/Qtde de trechos	Trechos
Gerir o próprio comportamento de estudo (N=6)	Desenvolver competências acadêmicas e cognitivas (R.4.12.1) Desempenhar tarefas mais desafiantes (R.2.4.1) Proatividade (R.15.18.1) Assumir tarefas (R.16.7.1) <i>Buscar ativamente formas de aprender</i> (R.1.18.3) <i>Aprender a aprender</i> (R.1.16.1)
Engajar-se em atividades que proporcionem maior contato com a instituição e o curso (N=5)	Comprometer-se com os desafios acadêmicos (R.2.2.1) Comprometer-se com a instituição (R.2.10.1) Comprometer-se com o curso (R.2.12.1) Comprometer-se com o currículo do curso (R.5.14.1) Comprometer-se com as relações sociais (R.5.14.1)
Identificar as regras e procedimentos acadêmicos (N=4)	Compreender as regras de funcionamento (R.5.7.1) Compreender o vocabulário acadêmico (R.5.10.2) Conhecer o espaço físico (R.5.10.2) Integrar os valores e procedimentos acadêmicos (R.5.10.2)
Estabelecer um método de estudo (N=3)	<i>Definir objetivos para os estudos</i> (R.1.16.1) <i>Definir estratégias para os estudos</i> (R.1.16.1) Executar tarefas <i>conforme os objetivos definidos</i> (R.6.4.2)
Identificar informações sobre o ambiente universitário (N=3)	Identificar informações sobre a universidade (R.8.9.2) Identificar informações a respeito das oportunidades que a universidade proporciona (R.8.9.3) Identificar oportunidades que estão além da sala de aula (R.8.18.1)
Identificar aspectos individuais que precisam ser desenvolvidos (N=3)	Identificar aspectos individuais que precisam ser desenvolvidos (R.4.7.1) Autoconhecer-se (R.6.17.1) Desenvolver habilidades a partir da exploração do ambiente acadêmico e suas oportunidades (R.6.17.1)
Pedir ajuda quando possuir dúvidas institucionais ou relacionadas à carreira (N=3)	<i>Pedir ajuda</i> aos professores quando possuir dúvidas institucionais ou relacionadas à carreira (R.11.7.1) <i>Pedir ajuda</i> a psicólogos quando possuir dúvidas institucionais ou relacionadas à carreira (R.11.7.1) <i>Pedir ajuda</i> aos estudantes do DCE quando possuir dúvidas institucionais ou relacionadas à carreira (R.11.7.1)
Avaliar as funções das experiências no contexto universitário para o seu futuro (N=2)	<i>Integrar informações sobre a realidade profissional com autoconceito, valores e a história de vida pessoal</i> (R.10.17.1) <i>Avaliar as funções das experiências no contexto universitário para o seu futuro</i> (R.10.17.1)
Identificar informações sobre o curso escolhido (N=2)	Identificar preferências dentro de sua área de formação (R.8.9.1) Identificar informações sobre o curso e carreira que desejam frequentar (R.8.9.2)

(continua)

Tabela 6 (continuação)

Categoria/Qtde de trechos	Trechos
Identificar as demandas sociais do ambiente universitário (N=2)	<i>Responder às demandas interpessoais e sociais da vida universitária (R.5.10.1)</i> <i>Responder às demandas da instituição (R.5.10.1)</i>
Explorar as oportunidades relativas às atividades extracurriculares presentes no ambiente universitário (N=2)	Explorar ativamente as oportunidades oferecidas pelo ambiente (R.8.3.1) Explorar oportunidades além daquelas oferecidas pelo currículo do curso (R.8.9.1)
Buscar informações quando possuir dúvidas institucionais ou relacionadas a carreira (N=1)	<i>Procurar informações</i> na internet quando possuir dúvidas institucionais ou relacionadas à carreira (R.11.7.1)
Identificar oportunidades que não dependam de recursos institucionais (N=1)	Identificar possibilidades de ação que não dependam de recursos institucionais e ambientais (R.6.14.1)

De acordo com as informações na Tabela 6, as classes de respostas relativas a aspectos acadêmicos resultaram em 14 categorias, criadas a partir dos 39 trechos identificados na literatura. As principais ações que os estudantes devem realizar para se adaptarem ao ensino superior se referem a gerir o próprio comportamento de estudo (N=6), engajar-se em atividades que proporcionem maior contato com a instituição e o curso (N=5) e identificar regras e procedimentos acadêmicos (N=4).

Na Tabela 7 estão apresentadas as classes de respostas referentes aos aspectos da vida pessoal/interpessoal dos estudantes:

Tabela 7

Categorização das classes de respostas identificadas nos trechos da literatura analisada referentes a aspectos pessoais/interpessoais

Categoria/Qtde de trechos	Trechos
Gerenciar estresse (N=7)	Manejar as emoções (R.3.1.1) Lidar com o estresse (R.3.1.1) Administrar as emoções (R.3.7.1) Lidar mais adequadamente com novos desafios (R.7.10.1) Lidar <i>adequadamente</i> com vários estressores (R.7.4.1) Gerenciar o nível de estresse acadêmico (R.7.15.1) Tolerar o estresse (R.9.2.1)

(continua)

Tabela 7 (continuação)

Categoria/Qtde de trechos	Trechos
Aprender a lidar com as frustrações geradas pelas situações características do ambiente universitário (N=4)	Aprender a lidar com as frustrações em relação ao curso (R.9.9.1) Aprender a lidar com as frustrações em relação ao conteúdo das disciplinas (R.9.18.1) Aprender a lidar com as frustrações em relação a dificuldade em dar conta das exigências (R.9.18.1) Resiliência emocional (R.9.1.2)
Gerir o tempo de forma a conciliar as atividades acadêmicas com a vida pessoal (N=3)	<i>Gerir as atividades em função do tempo (R.4.15.1)</i> <i>Avaliar a importância de conciliar as atividades acadêmicas com a vida pessoal (R.4.7.1)</i> Conciliar as atividades acadêmicas com a vida pessoal (R.4.7.1)
Executar as tarefas cotidianas relativas às novas responsabilidades pessoais (N=2)	Assumir tarefas (R.16.7.1) Pró-atividade (R.15.18.1)
Adequar as próprias expectativas às possibilidades oferecidas pelo ambiente universitário (N=2)	Adequar as concepções sobre o curso de acordo com as possibilidades oferecidas (R.5.6.1) Ajustar-se à realidade da instituição (R.5.7.1)
Identificar aspectos positivos do ambiente universitário (N=2)	Construir um vínculo positivo com o novo lar (R.5.7.2) Substituir aspectos negativos da residência anterior por aspectos positivos da casa nova (R.5.7.2)
Utilizar estratégias ativas de coping direcionadas à resolução de problemas (N=2)	<i>Enfrentar situações potencialmente ameaçadoras (R.7.4.1)</i> <i>Utilizar estratégias de coping acadêmico (R.7.15.1)</i>
Estabelecer uma rede de apoio para auxiliar no manejo das emoções (N=1)	<i>Identificar possibilidades de suporte social (R.7.15.1)</i>
Utilizar estratégias de flexibilidade psicológica (N=1)	Flexibilidade psicológica (R.14.5.1)
Expressar as expectativas não satisfeitas (N=1)	Expressar as expectativas não satisfeitas (R.13.9.1)

Conforme apresentado na Tabela 7, foram identificados 25 trechos referentes às classes de respostas relativas à vida pessoal/interpessoal. A partir desses trechos, foram criadas 10 categorias relativas às ações dos estudantes em relação aos aspectos da vida pessoal/interpessoal, sendo as principais: gerenciar o estresse (N=7), aprender a lidar com as frustrações geradas pelas situações características do ambiente universitário (N=4) e gerir o tempo de forma a conciliar as atividades acadêmicas com a vida pessoal (N=3).

Por fim, com relação às classes de estímulos consequentes, foram identificados 31 trechos, que foram agrupados em 21 categorias, conforme apresentado nas Tabelas 8 e 9. Essa classe de componentes foi a que conteve menos informações na literatura analisada.

Tabela 8

Categorização das classes de estímulos consequentes identificadas nos trechos da literatura analisada referentes à vida acadêmica

Categoria/Qtde de trechos	Trechos
Aumento da probabilidade de permanência na universidade (N=3)	Maior integração do estudante à universidade (R.2.10.1) Permanência acadêmica (R.2.14.1) Adaptação do aluno ao ensino superior (R.5.14.1)
Aumento da probabilidade de permanência no curso e na universidade (N=3)	Maior probabilidade de permanecer na escola (R.7.15.1) Proteger os indivíduos de um ajustamento deficitário (R.3.7.1) Persistência acadêmica (R.9.2.2)
Aumento da probabilidade de melhor desempenho acadêmico (N=2)	Melhores notas (R.2.2.1) <i>Maior engajamento nas tarefas acadêmicas (R.2.4.1)</i>
Aumento da probabilidade de executar as atividades acadêmicas (N=2)	<i>Aumento da probabilidade de sucesso escolar (R.1.3.1)</i> Maior engajamento nas tarefas acadêmicas (R.2.4.1)
Aumento da probabilidade de alcançar resultados desejáveis (N=1)	<i>Aumento da probabilidade de alcançar resultados desejáveis (R.6.4.2)</i>
Aumento da probabilidade de sentimentos de auto eficácia (N=1)	Maior auto eficácia (R.6.4.2)
Aumento da probabilidade de estudar de forma mais autônoma e independente (N=1)	<i>Desenvolvimento de atitudes mais autônomos (R.1.18.2)</i>
Aumento da probabilidade de se sentirem mais competentes profissionalmente (N=1)	<i>Aumento da probabilidade de se sentirem mais competentes profissionalmente (R.8.9.1)</i>
Aumento da probabilidade de autonomia no processo de transição da universidade para o mercado de trabalho (N=1)	<i>Maior autonomia no processo de transição da universidade para o mercado de trabalho (R.8.9.2)</i>
Aumento da probabilidade de persistência no curso (N=1)	Persistência no curso (R.15.18.1)
Aumento da probabilidade de desenvolvimento da identidade profissional (N=1)	Desenvolvimento da identidade profissional (R.10.17.1)
Aumento da probabilidade de investir recursos materiais, intelectuais e de tempo nas vivências acadêmicas (N=1)	<i>Maior disposição e motivação para investir recursos materiais, intelectuais e de tempo nas vivências acadêmicas (R.2.3.1)</i>

(continua)

Categoria/Qtde de trechos	Trechos
Aumento da probabilidade de sucesso acadêmico (N=1)	Sucesso acadêmico (R.2.14.1)
Diminuição da probabilidade de evasão (N=1)	Fator protetor contra a evasão (R.13.9.1)

Conforme dados apresentados na Tabela 8, é possível observar que foram identificados 20 trechos com informações a respeito das consequências para a vida acadêmica dos estudantes, resultando em 14 categorias. As principais consequências descritas foram: aumento da probabilidade de permanência na universidade (N=3), aumento da probabilidade de executar as atividades acadêmicas (N=2) e aumento da probabilidade de melhor desempenho acadêmico (N=2).

Tabela 9

Categorização das classes de estímulos consequentes identificadas nos trechos da literatura analisada referentes à vida pessoal/interpessoal

Categoria/Qtde de trechos	Trechos
Aumento da probabilidade de bem-estar físico e pessoal dos universitários (N=4)	Melhorar o bem-estar (R.3.1.1) Bem-estar físico e pessoal dos universitários (R.3.12.1) Bem-estar (R.9.1.2) Promoção de saúde (R.9.2.2)
Diminuição dos efeitos dos estressores acadêmicos (N=2)	Atenuar os efeitos dos estressores acadêmicos (R.7.15.1) <i>Menor</i> distresse psicológico (R.9.1.2)
Aumento da probabilidade de bem-estar psicológico (N=1)	<i>Maior bem-estar psicológico</i> (R.6.14.1)
Aumento da probabilidade de sentir confiança para manejar estressores (N=1)	<i>Maior confiança para manejar estressores</i> (R.6.7.1)
Aumento da probabilidade de sucesso nos estudos (N=1)	Maior probabilidade de ser bem-sucedido nos estudos (R.7.15.1)
Diminuição da probabilidade de desenvolvimento e exacerbação de problemas psicológicos (N=1)	Fator protetivo para o desenvolvimento e exacerbação de uma variedade de problemas psicológicos (e. g., depressão, ansiedade, abuso de substâncias...) (R.14.5.1)

Conforme apresentado na Tabela 9, com relação às consequências para a vida pessoal/interpessoal dos universitários, foram identificados 10 trechos, a partir dos quais foram criadas seis categorias. As consequências mais citadas foram: aumento da probabilidade de bem-estar físico e pessoal dos universitários (N=4), aumento da

probabilidade de permanência no curso e na universidade (N=3) e diminuição dos efeitos dos estressores acadêmicos (N=2).

Organização das categorias de componentes em subclasses gerais de comportamentos

Com base nas classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos consequentes identificadas a partir dos trechos examinados, foi possível organizar os dados em subclasses gerais de comportamentos constituintes da classe “Adaptar-se ao contexto universitário de modo produtivo e saudável”. Ao examinar as categorias criadas, foi possível identificar que alguns dados diziam respeito a comportamentos de estudo, outros à exploração do ambiente acadêmico, comprometimento com o curso, ajustamento das expectativas com relação à universidade, estabelecimento de relações interpessoais, gerenciamento de emoções e resolução de problemas relacionados à novas responsabilidades. A partir disso, os componentes foram agrupados nessas subclasses, de modo a estabelecer relações entre classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos consequentes. Os dados serão apresentados em tabelas de acordo com cada subclasse geral identificada.

A Figura 12 contém uma representação gráfica com os nomes das subclasses gerais de comportamentos constituintes da classe “Adaptar-se ao contexto universitário de modo produtivo e saudável” em estudantes de ensino superior, identificadas a partir do exame da literatura.



Figura 11. Principais subclasses gerais de comportamentos que compõem a classe “*adaptar-se ao contexto universitário de modo produtivo e saudável*” em estudantes de ensino superior

Cada uma das subclasses é caracterizada por classes de componentes relativos à estímulos antecedentes, respostas e consequentes. Alguns dos componentes foram identificados diretamente da literatura examinada, e outros foram identificados a partir do procedimento de derivação (Etapa 9). A quantidade de componentes identificados diretamente na literatura e dos componentes derivados a partir desses componentes no que se refere às situações acadêmicas vivenciadas pelos estudantes está apresentada na Tabela 9.

Tabela 10

Quantidade de componentes das subclasses gerais identificados diretamente na literatura e dos componentes identificados a partir do procedimento de derivação

Subclasse geral	Quantidade de classes de componentes		
	Identificados diretamente na literatura	Identificados a partir do procedimento de derivação	Total
Gerenciar as emoções	15	11	26
Explorar as oportunidades do ambiente acadêmico	15	6	21
Gerir o próprio comportamento de estudo, de forma autônoma e eficiente, conforme as exigências do ensino superior	11	8	19

(continua)

Tabela 10 (continuação)

Subclasse geral	Quantidade de classes de componentes		
	Identificados diretamente na literatura	Identificados a partir do procedimento de derivação	Total
Comprometer-se com o curso e a instituição	12	1	13
Resolver problemas relacionados a novas responsabilidades acadêmicas e pessoais	5	6	11
Ajustar as próprias expectativas à realidade da universidade	5	2	7
Total	70	43	113

A partir da análise dos dados da Tabela 9, é possível identificar que o procedimento de derivação permitiu a identificação de 43 classes de componentes que não estavam descritos na literatura examinada. Além disso, para as subclasses “estabelecer relações sociais que sirvam de suporte para a adaptação” e “resolver problemas relacionados a novas responsabilidades acadêmicas e pessoais”, a quantidade de componentes derivados foi maior do que a quantidade de componentes identificadas diretamente na literatura.

A seguir, será apresentada a caracterização dessas subclasses gerais de comportamentos, a partir da descrição de seus componentes. A Tabela 11 contém informações sobre as características dos componentes da subclasse geral “Gerenciar as emoções”.

Tabela 11

Características dos componentes que constituem a subclasse geral “Gerenciar as emoções”

Subclasse: Gerenciar as emoções		
Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
<i>Situações desafiadoras</i> características do ambiente universitário	Aprender a lidar com as frustrações geradas pelas situações características do ambiente universitário <u>Utilizar técnicas de autocontrole para persistir nas atividades acadêmicas</u>	<u>Aumento da probabilidade de sucesso nos estudos</u> <u>Diminuição da probabilidade de sentirem-se frustrados</u>

(continua)

Tabela 11 (continuação)

Subclasse: Gerenciar as emoções		
Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Repertório inadequado de enfrentamento de situações aversivas	Utilizar estratégias ativas de coping direcionadas à resolução de problemas <u>Avaliar a situação estressora</u> <u>Identificar possibilidades de alterar a situação estressora</u> <u>Utilizar estratégias de coping de busca por suporte social</u> <u>Buscar apoio para resolução da situação estressora</u>	<u>Aumento da probabilidade de resolução das situações estressoras</u> Aumento da probabilidade de sentir confiança para manejar estressores Aumento da probabilidade de bem-estar físico e pessoal dos universitários
Estressores relacionados ao nível de exigência do curso Estressores relacionados ao nível de exigência do curso Estressores relacionados à falta de suporte social Estressores do desenvolvimento pessoal	Utilizar estratégias de flexibilidade psicológica <u>Identificar o que está sendo sentido</u> <u>Tolerar emoções negativas</u> <u>Escolher um curso de ação que se aproxime dos seus valores</u> Estabelecer uma rede de apoio para auxiliar no manejo das emoções	Diminuição dos efeitos dos estressores acadêmicos Diminuição da probabilidade de desenvolvimento e exacerbação de problemas psicológicos Aumento da probabilidade de aproximação dos próprios valores

As informações sublinhadas na Tabela 11 se referem às classes de componentes que foram derivadas após a organização das categorias de componentes nas subclasses gerais. Foram destacadas para indicar que essas informações não estavam indicadas na literatura analisada, constituindo lacunas que foram preenchidas a partir do procedimento de derivação de novos componentes a partir de componentes já descritos. Os componentes registrados com recuo na coluna relativa às classes de respostas indicam que são pré-requisitos da classe de respostas registrada anteriormente a eles. Por exemplo: para utilizar estratégias ativas de coping direcionadas à resolução de problemas, é preciso avaliar a situação estressora e identificar possibilidades de alterar a situação estressora.

Conforme apresentado na Tabela 11, para a subclasse geral “Gerenciar as emoções” foi necessário a derivação de componentes a partir de literatura específica sobre alguns repertórios. Isso porque os textos analisados destacavam os repertórios de *coping* e flexibilidade psicológica como relevantes para a adaptação, porém não operacionalizavam

esses repertórios. Uma vez que são termos conhecidos e bastante utilizados na área da psicologia, foi feita uma busca na literatura de referência de cada um deles (Folkman, 1984; Törneke, Luciano, Barnes-Holmes, & Bond, 2016) para operacionalizar quais os principais comportamentos que constituem esses repertórios. Os componentes registrados com recuo na coluna relativa às classes de respostas indicam que são pré-requisitos da classe de respostas registrada anteriormente a eles.

As situações desafiadoras e estressoras do contexto universitário parecem gerar emoções negativas nos estudantes, que muitas vezes não possuem um repertório de enfrentamento dessas situações. Uma vez que essas situações são características da universidade, é necessário que o estudante aprenda a lidar com as frustrações e a tolerar essas emoções geradas por elas, de modo a buscar solucionar os problemas utilizando estratégias ativas de *coping* e desenvolver flexibilidade psicológica. Ao gerenciar as emoções, há um aumento da probabilidade de resolver essas situações estressores e de sentirem-se confiantes para resolver os problemas que surgirão. Além disso, há uma diminuição da probabilidade de exacerbação de problemas psicológicos e aumento da probabilidade de obterem sucesso nos estudos.

A Tabela 12 contém as características dos componentes que constituem a subclasse geral “Explorar as oportunidades do ambiente acadêmico”.

Tabela 12

Características dos componentes que constituem a subclasse geral “Explorar as oportunidades do ambiente acadêmico”

Subclasse: Explorar as oportunidades do ambiente acadêmico		
Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Ausência e/ou pouco conhecimento sobre o curso escolhido	Identificar informações sobre o curso escolhido	<u>Aumento da probabilidade de identificar aspectos do curso que lhe interessem</u> <u>Diminuição da probabilidade de sentirem-se frustrados ao longo do curso</u>
Ausência e/ou pouco conhecimento sobre o funcionamento da universidade Ausência e/ou pouca orientação sobre os processos burocráticos da instituição	Identificar informações sobre o ambiente universitário Buscar informações quando possuir dúvidas institucionais ou relacionadas à carreira Pedir ajuda quando possuir dúvidas institucionais ou relacionadas à carreira	<u>Aumento da probabilidade de resolverem problemas no ambiente universitário</u> Aumento da probabilidade de se sentirem mais competentes profissionalmente Aumento da probabilidade de autonomia no processo de transição da universidade para o mercado de trabalho
Limitações do currículo do curso e das oportunidades oferecidas pela instituição	<u>Identificar as limitações do currículo do curso com base nos interesses</u> Identificar oportunidades que não dependam de recursos institucionais Explorar as oportunidades relativas às atividades extracurriculares presentes no ambiente universitário Identificar aspectos pessoais que precisam ser desenvolvidos	Aumento da probabilidade de persistência no curso Aumento da probabilidade de adaptação ao contexto universitário <u>Aumento da probabilidade de identificar atividades relacionadas aos seus interesses</u> <u>Aumento da probabilidade de desenvolver aspectos pessoais adequados aos seus interesses</u>

Conforme apresentado na Tabela 12, as principais situações-problema identificadas nessa subclasse se referem à ausência e/ou pouco conhecimento sobre o curso e sobre o funcionamento da universidade e às limitações das oportunidades oferecidas pelo currículo do curso. O estudante deve ser capaz de identificar essas informações, seja pedindo ajuda para outras pessoas ou buscando fontes de informação, para que aumente a probabilidade de identificar aspectos do ambiente universitário que o interessem, o que pode acarretar uma maior probabilidade de permanência na universidade.

Na Tabela 13 estão apresentadas as classes de componentes que constituem a subclasse geral “Gerir o próprio comportamento de estudo, de forma autônoma e eficiente, conforme as exigências do ensino superior”.

Tabela 13

Características dos componentes que constituem a subclasse geral “Gerir o próprio comportamento de estudo, de forma autônoma e eficiente, conforme as exigências do ensino superior”

Subclasse: Gerir o próprio comportamento de estudo, de forma autônoma e eficiente, conforme as exigências do ensino superior		
Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Maiores graus de exigência requeridos para executar as atividades acadêmicas em comparação ao ensino médio	Avaliar as diferenças de exigências de um nível de ensino para outro	<u>Aumento da probabilidade de identificar as novas exigências do ensino superior</u>
Ausência de repertório acadêmico básico para lidar com as exigências	<u>Identificar repertório que precisa desenvolver para lidar com as exigências</u>	<u>Aumento da probabilidade de desenvolvimento de repertório acadêmico básico para lidar com as exigências de modo eficiente</u>
Ambiente universitário menos estruturado do que o escolar	Gerir o próprio comportamento de estudo Estabelecer um método de estudo Definir objetivos para os estudos Definir estratégias para os estudos <u>Definir as tarefas que necessitam ser realizadas</u> Executar tarefas conforme os objetivos definidos	Aumento da probabilidade de alcançar resultados desejáveis Aumento da probabilidade de sentimentos de auto eficácia <u>Aumento da probabilidade de ter um melhor desempenho acadêmico</u>
Menor grau de monitoramento da instituição sobre o comportamento de estudo	<u>Identificar variáveis do ambiente que influenciam o comportamento de estudo</u> <u>Desenvolver técnicas de auto monitoramento do comportamento de estudo</u>	<u>Aumento da probabilidade de estudar de forma mais autônoma e independente</u>

É possível observar, de acordo com a Tabela 13, que as principais situações-problema relativas ao comportamento de estudo são o nível de exigência das atividades e as características do ambiente universitário em comparação com o escolar. Essas situações

exigem, por parte do estudante, respostas relativas à identificação dessas características, desenvolvimento de um repertório de estudo para lidar com as exigências, e que seja capaz de auto monitorar o seu estudo, comportamentos que dizem respeito à autonomia, uma vez que descrevem que o estudante é o responsável pela sua própria aprendizagem. Como consequências disso, há o aumento da probabilidade de sentimentos de auto eficácia, uma vez que esse estudante desenvolverá um repertório de estudo autônomo e eficiente, de modo a ter um melhor desempenho acadêmico e uma relação mais satisfatória com o ambiente universitário.

Outra subclasse geral identificada foi “Estabelecer relações sociais que sirvam de suporte para a adaptação”. As classes de componentes que a constituem estão apresentadas na Tabela 14.

Tabela 14

Características dos componentes que constituem a subclasse geral “Estabelecer relações sociais que sirvam de suporte para a adaptação”

Subclasse: Estabelecer relações sociais que sirvam de suporte para a adaptação		
Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Necessidade de estabelecer novos vínculos de amizade Ausência e/ou insuficiência de suporte social durante a transição do ensino médio para o ensino superior Ausência de serviços de apoio oferecidos pela instituição Convivência com um grupo heterogêneo de colegas desconhecidos	<u>Identificar serviços de apoio dentro ou fora da universidade</u> <u>Participar dos momentos de integração disponibilizados pela universidade</u> <u>Estabelecer uma rede de apoio para lidar com as dificuldades vivenciadas no ambiente universitário</u>	<u>Aumento da probabilidade de estabelecimento de redes de apoio que sirvam de suporte para as dificuldades vivenciadas no ambiente universitário</u>
Dificuldades de relacionamento com as pessoas no ambiente universitário	<u>Identificar as principais dificuldades enfrentadas com relação às demandas sociais e interpessoais do ambiente universitário</u> <u>Buscar ajuda para resolver as dificuldades de relacionamento</u>	<u>Diminuição da probabilidade de ter dificuldades de relacionamento com as pessoas no ambiente universitário</u>

(continua)

Tabela 14 (continuação)

Subclasse: Estabelecer relações sociais que sirvam de suporte para a adaptação		
Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Afastamento da família e dos amigos	<u>Manter contato com a família e amigos</u>	<u>Diminuição da probabilidade de sentir-se sozinho e com saudades de casa</u> Aumento da probabilidade de bem-estar psicológico

Conforme apresentado na Tabela 14, as principais situações-problema relacionadas ao estabelecimento de relações sociais dizem respeito à ausência de suporte para a adaptação e dificuldades de relacionamentos interpessoais. Desse modo, é importante que o estudante participe dos momentos de integração para criar vínculos de amizade ou identificar serviços de apoio dentro ou fora da universidade. Com isso, há um aumento da probabilidade de que ele consiga estabelecer uma rede de apoio e lidar com as dificuldades interpessoais encontradas, além da diminuição da probabilidade de sentir-se sozinho e com saudades de casa.

A quinta subclasse geral identificada foi “Comprometer-se com o curso e a instituição”, e as características dos seus componentes estão apresentadas na Tabela 15.

Tabela 15

Características dos componentes que constituem a subclasse geral “Comprometer-se com o curso e a instituição”

Subclasse: Comprometer-se com o curso e a instituição		
Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Características acadêmicas e sociais da universidade	Identificar as demandas sociais do ambiente universitário Identificar as regras e os procedimentos acadêmicos	<u>Aumento da probabilidade de agir de forma a lidar efetivamente com as demandas acadêmicas e sociais</u>
Informações obtidas a partir da exploração do ambiente universitário	Avaliar as funções das experiências no contexto universitário para o seu futuro	Aumento da probabilidade de engajar-se nas experiências no contexto acadêmico
Relação estabelecida entre o estudante e o ambiente universitário	Engajar-se em atividades que proporcionem maior contato com a instituição e o curso	Aumento da probabilidade de estabelecimento de uma relação satisfatória com a instituição e o curso

(continua)

Tabela 15 (continuação)

Subclasse: Comprometer-se com o curso e a instituição		
Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Expectativas acadêmicas relacionadas ao envolvimento do estudante com as atividades	Engajar-se em atividades que proporcionem maior aprendizagem	Aumento da probabilidade de comprometimento com o curso Aumento da probabilidade de investir recursos materiais, intelectuais e de tempo nas vivências acadêmicas

Os dados da Tabela 15 podem indicar que as características da universidade e a relação que o estudante estabelece com ela, assim como as expectativas que ele possui ao entrar na universidade podem ser dificultadores para a adaptação. Uma vez que o estudante identifica as demandas da universidade, e se engaja em atividades que proporcionem um maior contato com as atividades do ambiente universitário, aumenta-se a probabilidade de que ele se comprometa com o curso e a instituição. As decorrências disso vão desde uma maior disposição para investir seus recursos nas vivências acadêmicas ao estabelecimento de uma relação satisfatória com esse contexto.

As características dos componentes da terceira subclasse geral “Resolver problemas relacionados a novas responsabilidades acadêmicas e pessoais” estão apresentados na Tabela 16.

Tabela 16

Características dos componentes que constituem a subclasse geral “resolver problemas relacionados a novas responsabilidades acadêmicas e pessoais”

Subclasse: Resolver problemas relacionados a novas responsabilidades acadêmicas e pessoais		
Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Necessidade de conciliar as atividades acadêmicas com a vida pessoal	Gerir o tempo de forma a conciliar as atividades acadêmicas com a vida pessoal	<u>Aumento da probabilidade de conciliar as atividades acadêmicas com a vida pessoal</u>

(continua)

Tabela 16 (continuação)

Subclasse: Resolver problemas relacionados a novas responsabilidades acadêmicas e pessoais		
Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Novas responsabilidades ligadas a tarefas cotidianas	<u>Identificar quais são as tarefas que precisará realizar</u> <u>Planejar a realização das tarefas ao longo da semana</u> Executar as tarefas cotidianas de acordo com o planejamento realizado	<u>Aumento da probabilidade de executar as tarefas cotidianas sem interferir nas atividades acadêmicas</u>
Necessidade de administração dos próprios recursos financeiros	<u>Gerir os recursos financeiros de modo a suprir as demandas da vida acadêmica e pessoal</u>	<u>Aumento da probabilidade de estabilidade financeira</u>

Conforme apresentado na Tabela 16, as principais responsabilidades que podem gerar problemas que os estudantes precisam resolver se referem à necessidade de conciliar tarefas acadêmicas e pessoais, executar tarefas cotidianas e necessidade de administrar os próprios recursos financeiros. Essas situações requerem que o estudante seja capaz de gerir seu tempo e seus recursos financeiros, de modo a conseguir executar tanto as tarefas cotidianas quanto as acadêmicas, e gerir seus recursos financeiros de modo a suprir as demandas da vida acadêmica e pessoal.

A última subclasse geral identificada foi “Ajustar as próprias expectativas à realidade da universidade”, e seus componentes estão descritos na Tabela 17.

Tabela 17

Características dos componentes que constituem a subclasse geral “Ajustar as próprias expectativas à realidade da universidade”

Subclasse: ajustar as próprias expectativas à realidade da universidade		
Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
Dissonância entre as próprias expectativas e a realidade do ambiente universitário	Expressar as expectativas não satisfeitas <u>Identificar os aspectos do ambiente universitário que diferem das expectativas iniciais</u> Adequar as expectativas com as possibilidades oferecidas pelo ambiente universitário Identificar aspectos positivos do ambiente universitário	<u>Aumento da probabilidade de ajustamento das expectativas iniciais com a realidade da universidade</u> Diminuição da probabilidade de evasão

Conforme apresentado na Tabela 17, a dissonância entre as expectativas que os estudantes possuem antes de entrar na universidade com a realidade desta podem gerar frustrações e dificultar a adaptação (Soares et al., 2014). Por isso, é preciso que os estudantes identifiquem quais aspectos da realidade diferem de suas expectativas e que as adequem com as possibilidades reais do ambiente universitário, identificando aspectos positivos deste, para diminuir a probabilidade de evasão e aumentar a probabilidade de ajustamento das expectativas com a realidade universitária.

Em síntese, foi identificado um número maior de informações na literatura sobre classes de estímulos antecedentes (N=138), seguidos de classes de respostas (N=64) e classes de estímulos consequentes (N=31). Das subclasses gerais, a que contém maior número de componentes é “Gerenciar emoções” (N=26), seguida de Explorar as oportunidades do ambiente acadêmico” (N=21), Gerir o próprio comportamento de estudo, de forma autônoma e eficiente, conforme as exigências do ensino superior (N=19), Estabelecer relações sociais que sirvam de suporte para a adaptação (N=16), Comprometer-se com o curso e a instituição (N=13) e Ajustar as próprias expectativas à realidade da universidade (N=7).

Discussão

A literatura sobre a adaptação do estudante universitário ao ensino superior descreve, principalmente, as situações-problema com as quais essa população precisa lidar, tanto no âmbito acadêmico quanto no âmbito pessoal/interpessoal (e.g. Oliveira & Dias, 2014; Teixeira, Dias, Wottrich, & Oliveira, 2008; Withey, Fox, & Hartley, 2014). Também são descritos os principais sintomas apresentados pelos estudantes, no que se refere à sua saúde mental (e.g. Ridner et al., 2016; Stoliker & Lafreniere, 2014). No entanto, foi encontrada uma lacuna na literatura no que se refere ao repertório que os estudantes devem apresentar para que possam manejar adequadamente as situações com as quais lidam a fim de que se adaptem de forma saudável e produtiva à universidade. Esses repertórios, quando descritos, são

nomeados de forma ampla e genérica (e.g. Klainin-Yobas et al., 2016; Levin, Pistorello, Seeley, & Hayes, 2014), o que dificulta a compreensão de que comportamentos os constituem, conforme a visão analítico-comportamental do que constitui o “comportamento”. A caracterização desse repertório é o ponto de partida para o desenvolvimento de intervenções com a população universitária, visto que não é possível criar estratégias de ensino sem ter clareza de quais comportamentos necessitam ser desenvolvidos (Bori, 1974; Kubo & Botomé, 2001; Nale, 1998).

Apesar das limitações dessa literatura, a busca e sistematização das variáveis relativas aos componentes dos comportamentos possibilitou derivar uma série de informações que caracterizam melhor o repertório que necessita ser desenvolvido para que o estudante se adapte ao contexto universitário. Ao analisar essa literatura, foi identificada uma quantidade maior de trechos contendo informações relativas às classes de estímulos antecedentes, em comparação às classes de respostas e classes de estímulos consequentes. A clareza sobre esses três componentes é importante para caracterizar qualquer comportamento, uma vez que este é definido pela complexa interação entre essas três classes de componentes (Botomé, 2001; 2013). Desse modo, para definir quais relações o estudante precisa estabelecer com o contexto universitário, é necessário ter clareza não apenas das situações com as quais ele irá se deparar, mas também das ações que ele deve apresentar diante dessas situações e sobre o que deve decorrer dessas ações.

Os dados referentes às classes de estímulos antecedentes (Tabelas 4 e 5) mostraram-se uma fonte importante de informação para preencher essa lacuna acerca de quais são as classes de respostas e as classes de estímulos consequentes necessárias para a adaptação do estudante à universidade, a partir da utilização do procedimento de derivação de componentes de comportamentos, baseado na Programação de Condições para o Desenvolvimento de Comportamentos (PCDC). Isso porque tal procedimento permite a derivação de componentes

constituintes de comportamentos a partir das necessidades sociais de uma população, ou seja, das situações-problema com as quais se deparam (Hoffman, 2013; Nascimento & Gusso, 2017). O ponto de partida para definir quais comportamentos necessitam ser desenvolvidos pelo aprendiz é a realidade com a qual ele terá que lidar (Bori, 1974; Nale, 1998). Desse modo, deve-se partir dos dados sobre a realidade desse aprendiz (classes de estímulos antecedentes) e, a partir disso, derivar quais respostas ele necessita apresentar diante das situações-problema, de modo a alterá-las e a obter resultados significativos para si e para a comunidade na qual está inserido (Kubo & Botomé, 2001).

São nomeados na literatura repertórios como “autonomia” (Sarriera, Paradiso, Schutz, & Howes, 2012, “auto eficácia” (Oliveira & Dias, 2014) e “resiliência” (Hartley, 2011) que, apesar de conhecidos, são constructos que não especificam os comportamentos que devem ser desenvolvidos para os estudantes agirem de forma “autônoma”, “auto eficaz” ou “resiliente”. A partir do procedimento de derivação dos componentes de comportamento, e o agrupamento em novas subclasses gerais, foi possível agrupar componentes descritos na literatura como “auto eficácia”, com componentes relativos às subclasses “gerir o próprio comportamento de estudo” (e.g. executar tarefas direcionadas por objetivos) e “explorar as oportunidades do ambiente acadêmico” (e.g. identificar possibilidades de ação que não dependam de recursos institucionais e ambientais), descritos nas Tabelas 13 e 12. Do mesmo modo, os repertórios de resiliência, *coping*, flexibilidade psicológica e manejo de emoções foram agrupados na subclasse “Gerenciar as emoções” (Tabela 11), assim como os repertórios de autonomia, comportamento de estudo e auto eficácia foram agrupados na subclasse “gerir o próprio comportamento de estudo” (Tabela 13). Isso demonstra que, ao operacionalizar os nomes dados a esses repertórios, é possível identificar novas classes de comportamentos, que trazem mais informações sobre as situações, respostas e decorrências das ações do estudante no contexto universitário.

Os principais repertórios identificados a partir do procedimento de derivação se referem a: gerenciar as emoções, explorar as oportunidades do ambiente acadêmico e gerir o próprio comportamento de estudo (Tabelas 11, 12 e 13). O comportamento de estudo é complexo e constituído de diversos outros comportamentos, e quando esse repertório é deficitário, pode trazer prejuízos para o desempenho do estudante e para a sua qualidade de vida. Kienen et al. (2017) objetivaram identificar e sistematizar os comportamentos pré-requisitos do “estudar textos em contexto acadêmico”, e destacam que a maioria desses comportamentos implica no desenvolvimento da capacidade de autonomia e resolução de problemas do estudante. Desse modo, parece importante considerar esses comportamentos como objetivo de intervenções com os estudantes relacionadas à sua adaptação à universidade. Estudar, no ensino superior, significa monitorar o próprio aprendizado, de modo a lidar com os novos ritmos e formas de aprender, estilo de aula dos professores e métodos de ensino ou formas de avaliação com as quais não estão acostumados, além do maior nível de exigência das atividades (Oliveira, Santos, & Dias, 2016; Soares et al., 2014). Há um menor acompanhamento por parte dos professores e dos pais daquilo que ele sabe e aprende (Almeida, 2007), o que exigirá do estudante que descubra, por conta própria, a melhor forma de aprender e conseguir resultados satisfatórios, por iniciativa própria, o que pode ser potencialmente estressor caso os estudantes não estejam suficientemente preparados para tais demandas.

Essas características específicas do ensino superior em comparação aos outros níveis de ensino exigem que o estudante desenvolva um repertório de autonomia (Oliveira & Dias, 2014). Esse repertório é frequentemente citado na literatura sobre a adaptação do estudante à universidade, porém, houve a necessidade de operacionalizá-lo, uma vez que os comportamentos a serem desenvolvidos para o estudante ser considerado “autônomo” não estão descritos. São utilizadas expressões como “desenvolvimento da autonomia” (Sarriera,

Paradiso, Schutz, & Howes, 2012) e “níveis adequados de autonomia” (Soares et al., 2014), que não indicam os componentes que constituem esse repertório. Para operacionalização desse repertório, foram utilizados os trechos que continham algum complemento para “autonomia”, como “autonomia na aprendizagem”, “autonomia na administração do tempo” e “autonomia na definição de metas e estratégias para os estudos” (Teixeira, Castro, & Zoltowski, 2012). Esses complementos fornecem dicas das situações-problema com as quais o estudante se depara e em relação as quais necessita “ser autônomo”. A partir disso, foi identificado que o estudante precisa ser capaz de aprender a estudar sem monitoramento da instituição e a estabelecer um método de estudo (Tabela 13) e a gerir o seu tempo (Tabela 16).

Já no âmbito das relações sociais, foram identificadas diversas situações-problema que podem gerar dificuldades de adaptação para os estudantes (Tabela 5). Porém, as classes de respostas a serem apresentadas pelos estudantes diante dessas situações e as consequências delas não foram identificadas na literatura. Foi então realizado o procedimento de derivação, a partir do qual foram descritas seis classes de respostas e três classes de estímulos consequentes (Tabela 14). Isso possibilitou identificar que o engajamento em atividades que possibilitem o estabelecimento de uma rede de apoio é essencial para auxiliar o estudante na adaptação, visto que o suporte social pode ter a função de promover sentimentos positivos, disponibilizar ajuda para lidar com as situações estressoras e, inclusive, pode auxiliar na prevenção de ocorrência de problemas psicológicos (Eşkisu, 2014; Klainin-Yobas et al., 2016).

Em um ambiente com diversos estressores e situações que podem gerar sentimentos negativos nos estudantes, é necessário que eles sejam capazes de gerenciar as emoções decorrentes dessas dificuldades, como frustrações com o curso ou com o próprio desempenho e estresse gerado pela carga de atividades ou dificuldades interpessoais. Na literatura, foram identificados repertórios de manejo de emoções relativos a *coping*, resiliência e flexibilidade

psicológica. Os constructos de resiliência e *coping* estão relacionados entre si, sendo que *coping* se refere às estratégias comportamentais utilizadas pelo indivíduo para administrar as demandas advindas das situações estressoras (Folkman & Moskowitz, 2004) e resiliência se refere à capacidade de ser resistente às situações apesar das adversidades, de modo a superar desafios e gerar desenvolvimento pessoal (Walsh, 1996; 1998). A utilização de estratégias de *coping* é descrita na literatura como de grande importância para a adaptação do estudante à universidade (Deasy, Coughlan, Pironom, Jourdan, & Mannix-McNamara, 2014; Oliveira, Carlotto, Vasconcelos, & Dias, 2014). Pesquisas têm constatado que as estratégias ativas de *coping*, direcionadas à resolução de problemas e busca de apoio social auxiliam no processo de adaptação, enquanto estratégias focadas na emoção, caracterizadas pela esquiva das situações aversivas, têm sido relacionadas a menores índices de adaptação ao ensino superior (Cabral & Matos, 2010; Carlotto, Teixeira, & Dias, 2015).

A partir da categorização dos componentes identificados na literatura e organização nas subclasses, foi possível estabelecer uma relação entre resiliência, *coping* e flexibilidade psicológica. De modo geral, esses repertórios descrevem a capacidade do indivíduo aceitar os sentimentos advindos de situações estressantes, agir de modo a se aproximar dos seus valores e a resolver os problemas decorrentes das situações estressoras, aumentando a probabilidade de resistirem a essas situações, diminuindo a frustração gerada por elas e aumentando a probabilidade de sentirem-se confiantes para manejar esses estressores (Tabela 11). Porém, como dizem respeito a comportamentos complexos, ainda é necessária uma operacionalização maior deles, de modo a identificar os comportamentos pré-requisitos de cada um.

Vale também destacar os dados obtidos a respeito das classes de estímulos consequentes (Tabelas 8 e 9) das subclasses gerais. As principais consequências a serem obtidas a partir das classes de respostas derivadas dizem respeito a sucesso acadêmico, manutenção do estudante no ensino superior e melhora na saúde e qualidade de vida do

estudante. Apesar de haver outras contingências responsáveis por parte desses aspectos, o desenvolvimento de repertórios que preparem melhor o estudante para lidar com as situações-problema da universidade pode trazer uma série de consequências em curto, médio e longo prazo para eles, promovendo a manutenção da sua saúde e estabelecimento de uma relação mais satisfatória com o ambiente universitário.

A adaptação do estudante à universidade é um processo complexo, constituído por diversas subclasses de comportamentos, que envolvem desde comportamentos específicos de estudo até gerenciamento das emoções. A caracterização dos componentes dessas subclasses é um ponto de partida para a caracterização dos comportamentos constituintes do “Adaptar-se ao contexto universitário de modo produtivo e saudável”. As classes de comportamentos aqui caracterizadas indicam os principais componentes que constituem as subclasses, mas ainda é necessário caracterizar cada uma dessas classes de comportamento, uma vez que essas nomeiam comportamentos complexos, que precisam ser decompostos de modo a identificar seus pré-requisitos (Botomé, 1996). Os resultados deste estudo são um avanço em relação às lacunas identificadas na literatura, e podem servir de ponto de partida para outras pesquisas que objetivem caracterizar os comportamentos constituintes de cada uma dessas subclasses e, a partir disso, delinear intervenções com a população universitária.

Considerações finais

A identificação e derivação de classes de componentes de comportamento a partir de literatura científica constitui um ponto de partida essencial para a identificação do repertório a ser desenvolvido pelos estudantes para que se adaptem de modo produtivo e saudável ao contexto universitário. Foi possível, com esse procedimento, produzir maior clareza sobre quais classes de respostas e classes de estímulos consequentes estão relacionadas às classes de estímulos antecedentes descritas na literatura.

Cada subclasse de comportamentos é composta de comportamentos complexos, que precisam ainda ser mais operacionalizados, de modo a identificar os comportamentos pré-requisitos para cada um deles. Sugere-se que futuras pesquisas realizem procedimentos que permitam a identificação dos comportamentos que constituem cada subclasse identificada. Isso pode ser feito por meio do procedimento de decomposição de comportamentos complexos, realizados em outros estudos da PCDC (De Luca, 2013; Kawasaki, 2013; Kienen, 2008; Viecili, 2008; Kienen et al., 2017). Além disso, algumas dessas subclasses de comportamentos já foram caracterizadas em outros estudos tais como comportamento de estudo (Kienen et al., 2017) e gerenciamento de tempo (Yoshiy, 2018). Porém, algumas subclasses requerem maior investigação, como as classes de respostas que compõe “Gerenciar emoções”, relativas à flexibilidade psicológica, resiliência e *coping*. Essa é uma etapa importante para que sejam delineados programas de intervenção com a população universitária, que devem ser elaborados, aplicados e avaliados, para que sejam feitas intervenções mais efetivas que promovam a saúde dos estudantes e uma adaptação mais produtiva à universidade.

As informações obtidas neste estudo representam um avanço importante no que diz respeito aos comportamentos a serem desenvolvidos pelos estudantes. Porém, os repertórios identificados são complexos e devem ainda ser melhor investigados, a partir de literatura específica. Desse modo, para a realização de intervenções com os estudantes, sugere-se o estudo de literaturas específicas dos repertórios aqui identificados, como *coping*, resiliência e flexibilidade psicológica. Destaca-se também a relevância do ensino desses repertórios em outros níveis de ensino, como ensino fundamental e ensino médio. Algumas características da universidade parecem maximizar o sofrimento dos estudantes por não terem o repertório necessário para lidar com as demandas. Isso pode ser prevenido a partir de programas de

intervenção que objetivem desenvolver esses repertórios antes do ingresso ao ensino superior, inclusive com crianças e adolescentes.

Referências

- Agassi, I. (2013). *Avaliação da eficácia de um programa de condições de ensino para desenvolver ou aperfeiçoar a cadeia de classes de comportamentos “Ler textos em contexto acadêmico” como parte do repertório de estudantes de cursos de graduação*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil. Recuperado de <http://tede.ufsc.br/teses/PPSI0572-D.pdf>.
- Almeida, L. S. (2007). Transição, adaptação acadêmica e êxito escolar no ensino superior. *Revista Galelo-Portuguesa de Psicologia e Educación*, 15(2), 203-215.
- Banaco, R.A; Zamignani, D.R & Meyer, S.B. (2010). Função do Comportamento e do DSM: terapeutas analítico-comportamentais discutem a psicopatologia. In: Tourinho, E.Z. & Luna, S.V. (Orgs.). *Análise do Comportamento: investigações históricas, conceituais e aplicadas*. pp.175-191 ed. São Paulo: Roca.
- Barbosa, M. M. F., Oliveira, M. C., Melo-Silva, L. L., & Taveira, M. C. (2018). Delineamento e avaliação de um programa de adaptação acadêmica no ensino superior. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(1), 61-74. doi: 1026707/1984-7270/2019v19n1p61.
- Bore, M., Pittolo, C., Kirby, D., Dluzewska, T., & Marlin, S. (2016). Predictors of psychological distress and well-being in a sample of Australian undergraduate students. *Higher Education Research & Development*, 35(5), 869-880. doi: 10.1080/07294360.2016.1138452.
- Bori, C. M. (1974). Developments in Brazil. In F. S. Keller, & J. G. Sherman. *The Keller plan handbook*, 65-72. Menlo Park, CA.: W. A. Benjamin.
- Botomé, S. P. (1996). Sequenciar comportamentos de um conjunto para ensiná-los de maneira gradativa: Alguns critérios. Material não publicado.
- Botomé, S. P. (2001). Sobre a noção de comportamento. In H. P. M. Feltes & U. Ziles (Orgs.), *Filosofia: Diálogo de horizontes* (pp. 685-708) Porto Alegre: EDIPUCRS.

- Botomé, S. P. (2013). O conceito de comportamento operante como problema. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, 9(1), 19-46. doi: 10.18542/rebac.v9i1.2130.
- Cabral, J., & Matos, P. M. (2010). Preditores da adaptação à universidade: O papel da vinculação, desenvolvimento psicossocial e coping. *Psychologica*, 1(52), 55-77. doi: 10.14195/1647-8606_52-1_4
- Carlotto, R. C., Teixeira, M. A. P., & Dias, A. C. G. (2015). Adaptação Acadêmica e Coping em Estudantes Universitários. *Psico-USF*, 20(3), 421–432. doi:10.1590/1413-82712015200305
- De Luca, G. G. (2008). *Características de componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações"*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.
- De Luca, G. G. (2013). *Avaliação da eficácia de um programa de contingências para desenvolver comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações"* Tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.
- Deasy, C., Coughlan B., Pironom J., Jourdan D., & Mannix-McNamara, P. (2014). Psychological Distress and Coping amongst Higher Education Students: A Mixed Method Enquiry. *PLoS ONE* 9(12): e115193. doi:10.1371/journal.pone.0115193
- Dos Santos, G. C. V., Kienen, N., Viecili, J., Botomé, S.P., & Kubo, O.M. (2009). “Habilidades” e “Competências” a desenvolver na capacitação de psicólogos: Uma contribuição da Análise do Comportamento para o exame das diretrizes curriculares. *Interação em Psicologia*, 13 (1), 131-145.

- Eşkisü, M. (2014). The relationship between bullying, family functions and perceived social support among high school students. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 159,492–496.
- Fagundes, C.V., Luce, M. B., & Rodriguez Espinar, S. (2014). O desempenho acadêmico como indicador de qualidade da transição ensino médio-educação superior. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 22(84), 635-669. doi: 10.1590/s0104-40362014000300004.
- Folkman, S., & Moskowitz, J. T. (2004). Coping: Pitfalls and promise. *Annual Review of Psychology*, 55, 745-774. doi: 10.1146/annurev.psych.55.090902.141456
- Folkman, S. (1984). Personal control and stress and coping processes: A theoretical analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 839-852
- Hartley, M. T. (2011). Examining the relationships between resilience, mental health, and academic persistence in undergraduate college students. *Journal of American College Health*, 59(7), 596–604. doi:10.1080/07448481.2010.515632.
- Hoffman, P. M. (2013). *Classes de comportamentos a serem desenvolvidas por professores derivadas de dados de observação direta das interações com comportamentos de alunos com deficiência intelectual em sala de aula*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.
- Igue, E. A., Bariani, I. C. B., & Milanesi, P. V. B. (2008). Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. *Psico-USF*, 13(2), 155-164. doi: 10.1590/S1413-82712008000200003
- Kawasaki, H. N. (2013). *Avaliação da eficiência de um programa de contingências para desenvolvimento de comportamentos da classe “caracterizar comportamentos-objetivo” a profissionais de uma organização não-governamental do campo da educação*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil. Recuperado de <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/123011>

- Kienen, N. (2008). *Classes de comportamentos profissionais do psicólogo para intervir, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos, derivadas a partir das Diretrizes Curriculares, da formação desse profissional e de um procedimento de decomposição de comportamentos complexos*. Tese de doutorado não publicada. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.
- Kienen, N., Kubo, O., & Botomé, S. (2013). Ensino programado e programação de condições para o desenvolvimento de comportamentos: Alguns aspectos no desenvolvimento de um campo de atuação do psicólogo. *Acta Comportamentalia*, 21(4), 481-494. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S018881452013000400006&script=sci_abstract
- Kienen, N., Sahão, F. T., Rocha, L. B., Ortolan, M. L., Soares, N. G., Yoshiy, S. M., & Prieto, T. (2017). Comportamentos pré-requisitos do "estudar textos em contexto acadêmico". *Revista CES Psicologia*, 10(2), 28-49. doi:10.21615/cesp.10.2.3.
- Klainin-Yobas, P., Ramirez, D., Fernandez, Z., Sarmiento, J., Thanoi, W., Ignacio, J., & Lau, Y. (2016). Examining the predicting effect of mindfulness on psychological well-being among undergraduate students: A structural equation modelling approach. *Personality and Individual Differences*, 91, 63–68. doi:10.1016/j.paid.2015.11.034.
- Kubo, O. M., & Botomé, S.P. (2001). Ensino-aprendizagem: Uma interação entre dois processos comportamentais. *Interação* (5), 133-170.
- Levin, M. E., Pistorello, J., Seeley, J. R., & Hayes, S. C. (2014). Feasibility of a prototype web-based acceptance and commitment therapy prevention program for college students. *Journal of American College Health*, 62(1), 20-30. doi:10.1080/07448481.2013.843533.
- Nale, N. (1998). Programação de Ensino no Brasil: o Papel de Carolina Bori. *Psicologia USP*, 9(1), 275–301. doi:10.1590/s0103-65641998000100058

- Nascimento, A., & Gusso, H. (2017). Classes de comportamentos profissionais de pais sociais identificadas em literatura por meio de análise comportamental. *Interação em Psicologia*, 21(1). doi:10.5380/psi.v21i1.46287.
- Oliveira, C. T. de; Santos, A. S. dos & Dias, A. C. G. (2016). Expectativas de universitários sobre a universidade: sugestões para facilitar a adaptação acadêmica. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 17(1), 43-53. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902016000100006&lng=pt&tlng=pt.
- Oliveira, C. T., & Dias, A. C. G. (2014). Dificuldades na trajetória universitária e rede de apoio de calouros e formandos. *Psico [Internet]*. 45(2):187-97. doi: 10.15448/1980-8623.2014.2.13347.
- Oliveira, C. T., Carlotto, R. C., Vasconcelos, S. J. L., & Dias, A. C. G. (2014). Adaptação acadêmica e coping em estudantes universitários brasileiros: uma revisão de literatura. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 15(2), 177-186.
- Oliveira, C. T., Dias, A. C. G., & Piccoloto, N. M. (2013). Contributions of cognitive behavioral therapy for difficulties in college adjustment. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 9(1), 10–18. doi:10.5935/1808-5687.20130003.
- Ridner, S. L., Newton, K. S., Staten, R. R., Crawford, T. N., & Hall, L. A. (2016). Predictors of well-being among college students. *Journal of American College Health*, 64(2), 116-124. doi:10.1080/07448481.2015.1085057.
- Sarriera, J. C.; Paradiso, A. C.; Schütz, F. F.; & Howes, G. P. (2012). Estudo comparativo da integração ao contexto universitário entre estudantes de diferentes instituições. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13(2), 163-172. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S16793902012000200004&lng=pt&tlng=pt.

- Soares, A. B., Francischetto, V., Dutra, B. M., Miranda, J. M., Nogueira, C. C. 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. doi:10.1590/S1413-82712014000100006
- Stoliker, B. E., & Lafreniere, K. D. (2015). The influence of perceived stress, loneliness, and learning burnout on university students' educational experience. *College Student Journal*, 49(1), 146-160.
- Teixeira, M. A. P., Dias, A. C. G., Wottrich, S. H., & Oliveira, A. M. (2008). Adaptação à universidade em jovens calouros. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(1), 185-202. doi:10.1590/S1413-85572008000100013.
- Törneke, N., Luciano, C., Barnes-Holmes, Y., & Bond, F. (2016). RFT for clinical practice: Three core strategies in understanding and treating human suffering. *The Wiley handbook of contextual behavioral science*, 254-273.
- Viecili, J. (2008). *Classes de comportamentos profissionais que compõem a formação do psicólogo para intervir por meio de pesquisa sobre fenômenos psicológicos, derivadas a partir das diretrizes curriculares nacionais para cursos de graduação em psicologia e da formação desse profissional*. Tese de doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil. Recuperado de <http://www.cfh.ufsc.br/~ppgp/Juliane%20Viecili.pdf>
- Walsh, F. (1996). The concept of family resilience: Crisis and challenge. *Family Process*, 35(Suppl. 3), 261-281.
- Walsh, F. (1998). *Strengthening family resilience*. New York: Guilford Press.
- Withey, L., Fox, C. L., & Hartley, J. (2014). 'I cannot mess this up anymore': The experiences of undergraduates who withdraw and start again elsewhere. *Psychology Teaching Review*, 20(1), 78-89.

Yoshiy, S. M. (2018). *Gerenciamento de tempo: elaboração de um livro autoinstrucional para estudantes universitários*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, Brasil. Recuperado de: <http://www.uel.br/pos/pgac/wp-content/uploads/2018/05/Gerenciamento-de-tempo-elabora%C3%A7%C3%A3o-de-um-livro-autoinstrucional-para-estudantes-universit%C3%A1rios.pdf>

Referências da dissertação

- Agassi, I. (2013). *Avaliação da eficácia de um programa de condições de ensino para desenvolver ou aperfeiçoar a cadeia de classes de comportamentos “Ler textos em contexto acadêmico” como parte do repertório de estudantes de cursos de graduação*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil. Recuperado de <http://tede.ufsc.br/teses/PPSI0572-D.pdf>.
- Almeida, L. S. (2007). Transição, adaptação acadêmica e êxito escolar no ensino superior. *Revista Galelo-Portuguesa de Psicologia e Educación*, 15(2), 203-215.
- Banaco, R.A; Zamignani, D.R & Meyer, S.B. (2010). Função do Comportamento e do DSM: terapeutas analítico-comportamentais discutem a psicopatologia. In: Tourinho, E.Z. & Luna, S.V. (Orgs.). *Análise do Comportamento: investigações históricas, conceituais e aplicadas*. pp.175-191 ed. São Paulo: Roca.
- Barbosa, M. M. F., Oliveira, M. C., Melo-Silva, L. L., & Taveira, M. C. (2018). Delineamento e avaliação de um programa de adaptação acadêmica no ensino superior. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(1), 61-74. doi: 1026707/1984-7270/2019v19n1p61.
- Bore, M., Pittolo, C., Kirby, D., Dluzewska, T., & Marlin, S. (2016). Predictors of psychological distress and well-being in a sample of Australian undergraduate students. *Higher Education Research & Development*, 35(5), 869-880. doi: 10.1080/07294360.2016.1138452.
- Bori, C. M. (1974). Developments in Brazil. In F. S. Keller, & J. G. Sherman. *The Keller plan handbook*, 65-72. Menlo Park, CA.: W. A. Benjamin.
- Botomé, S. P. (1996). Sequenciar comportamentos de um conjunto para ensiná-los de maneira gradativa: Alguns critérios. Material não publicado.
- Botomé, S. P. (2001). Sobre a noção de comportamento. In H. P. M. Feltes & U. Ziles (Orgs.), *Filosofia: Diálogo de horizontes* (pp. 685-708) Porto Alegre: EDIPUCRS.

- Botomé, S. P. (2013). O conceito de comportamento operante como problema. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, 9(1), 19-46. doi: 10.18542/rebac.v9i1.2130.
- Caballo, V. E. (1996). O treinamento em habilidades sociais. In: V. E. Caballo (Org.). *Manual de técnicas de terapia e modificação do comportamento*. (pp. 3-42). São Paulo: Santos Livraria Editora.
- Cabral, J., & Matos, P. M. (2010). Preditores da adaptação à universidade: O papel da vinculação, desenvolvimento psicossocial e coping. *Psychologica*, 1(52), 55-77. doi: 10.14195/1647-8606_52-1_4
- Cambricoli, F., & Toledo, L. F. (2017). Aumento de transtornos mentais entre jovens preocupa universidades. *Estadão*. Disponível em: <https://saude.estadao.com.br/noticias/geral,aumento-de-transtornos-mentais-entre-jovens-preocupa-universidades,70002003562>.
- Carlotto, R. C., Teixeira, M. A. P., & Dias, A. C. G. (2015). Adaptação Acadêmica e Coping em Estudantes Universitários. *Psico-USF*, 20(3), 421-432. doi:10.1590/1413-82712015200305
- Cavalcante, S. N. (1997). Notas sobre o fenômeno depressão a partir de uma perspectiva analítico-comportamental. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 17(2), 2-12. doi:10.1590/S1414-98931997000200002
- Damasceno, V. (2017). Casos de suicídio e depressão deixam universidades em alerta. *Carta Capital*. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/casos-de-suicidio-e-depressao-deixam-universidades-em-alerta>.
- De Luca, G. G. (2008). *Características de componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações"*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.

- De Luca, G. G. (2013). *Avaliação da eficácia de um programa de contingências para desenvolver comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações"* Tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.
- Deasy, C., Coughlan B., Pironom J., Jourdan D., & Mannix-McNamara, P. (2014). Psychological Distress and Coping amongst Higher Education Students: A Mixed Method Enquiry. *PLoS ONE* 9(12): e115193. doi:10.1371/journal.pone.0115193
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2009). Avaliação de habilidades sociais: Bases conceituais, instrumentos e procedimentos. In A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Orgs.), *Psicologia das habilidades sociais: Diversidade teórica e suas implicações* (pp.187-229). Petrópolis: Vozes.
- Dos Santos, G. C. V., Kienen, N., Viecili, J., Botomé, S.P., & Kubo, O.M. (2009). “Habilidades” e “Competências” a desenvolver na capacitação de psicólogos: Uma contribuição da Análise do Comportamento para o exame das diretrizes curriculares. *Interação em Psicologia*, 13 (1), 131-145.
- Eşkisü, M. (2014). The relationship between bullying, family functions and perceived social support among high school students. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 159,492–496.
- Fagundes, C.V., Luce, M. B., & Rodriguez Espinar, S. (2014). O desempenho acadêmico como indicador de qualidade da transição ensino médio-educação superior. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 22(84), 635-669. doi: 10.1590/s0104-40362014000300004.
- Folkman, S. (1984). Personal control and stress and coping processes: A theoretical analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 839-852
- Folkman, S., & Moskowitz, J. T. (2004). Coping: Pitfalls and promise. *Annual Review of Psychology*, 55, 745-774. doi: 10.1146/annurev.psych.55.090902.141456

- FONAPRACE (2014). *IV Pesquisa do perfil do socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior brasileiras*. Brasília: Fonaprace, 291 p. 2014. Disponível em: http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Pesquisa-de-Perfil-dos-Graduanso-das-IFES_2014.pdf.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. (5ª ed). São Paulo: Atlas.
- Hartley, M. T. (2011). Examining the relationships between resilience, mental health, and academic persistence in undergraduate college students. *Journal of American College Health*, 59(7), 596–604. doi:10.1080/07448481.2010.515632.
- Hoffman, P. M. (2013). *Classes de comportamentos a serem desenvolvidas por professores derivadas de dados de observação direta das interações com comportamentos de alunos com deficiência intelectual em sala de aula*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.
- Igue, E. A., Bariani, I. C. B., & Milanesi, P. V. B. (2008). Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. *Psico-USF*, 13(2), 155-164. doi: 10.1590/S1413-82712008000200003
- Kawasaki, H. N. (2013). *Avaliação da eficiência de um programa de contingências para desenvolvimento de comportamentos da classe “caracterizar comportamentos-objetivo” a profissionais de uma organização não-governamental do campo da educação*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil. Recuperado de <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/123011>
- Kienen, N. (2008). *Classes de comportamentos profissionais do psicólogo para intervir, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos, derivadas a partir das Diretrizes Curriculares, da formação desse profissional e de um procedimento de decomposição de comportamentos complexos*. Tese de doutorado não publicada. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.

- Kienen, N., Kubo, O., & Botomé, S. (2013). Ensino programado e programação de condições para o desenvolvimento de comportamentos: Alguns aspectos no desenvolvimento de um campo de atuação do psicólogo. *Acta Comportamentalia*, 21(4), 481-494. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S018881452013000400006&script=sci_abstract
- Kienen, N., Sahão, F. T., Rocha, L. B., Ortolan, M. L., Soares, N. G., Yoshiy, S. M., & Prieto, T. (2017). Comportamentos pré-requisitos do "estudar textos em contexto acadêmico". *Revista CES Psicologia*, 10(2), 28-49. doi:10.21615/cesp.10.2.3.
- Klainin-Yobas, P., Ramirez, D., Fernandez, Z., Sarmiento, J., Thanoi, W., Ignacio, J., & Lau, Y. (2016). Examining the predicting effect of mindfulness on psychological well-being among undergraduate students: A structural equation modelling approach. *Personality and Individual Differences*, 91, 63–68. doi:10.1016/j.paid.2015.11.034.
- Kubo, O. M., & Botomé, S.P. (2001). Ensino-aprendizagem: Uma interação entre dois processos comportamentais. *Interação* (5), 133-170.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York, United States: Springer.
- Levin, M. E., Pistorello, J., Seeley, J. R., & Hayes, S. C. (2014). Feasibility of a prototype web-based acceptance and commitment therapy prevention program for college students. *Journal of American College Health*, 62(1), 20-30. doi:10.1080/07448481.2013.843533.
- Mahmoud, J. S. R., Staten, R. T., Hall, L. A., & Lennie, T. A. (2012). The relationship among young adult college students' depression, anxiety, stress, demographics, life satisfaction, and coping styles. *Issues in Mental Health Nursing*, 33(3), 149-156. doi:10.3109/01612840.2011.632708.
- Moreno, P. F., & Soares, A. B. (2014). O que vai acontecer quando eu estiver na universidade?: Expectativas de jovens estudantes brasileiros. *Aletheia*, 45, 114-127.

- Nale, N. (1998). Programação de Ensino no Brasil: o Papel de Carolina Bori. *Psicologia USP*, 9(1), 275–301. doi:10.1590/s0103-65641998000100058
- Nascimento, A., & Gusso, H. (2017). Classes de comportamentos profissionais de pais sociais identificadas em literatura por meio de análise comportamental. *Interação em Psicologia*, 21(1). doi:10.5380/psi.v21i1.46287.
- Oliveira, C. T. de; Santos, A. S. dos & Dias, A. C. G. (2016). Expectativas de universitários sobre a universidade: sugestões para facilitar a adaptação acadêmica. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 17(1), 43-53. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902016000100006&lng=pt&tlng=pt.
- Oliveira, C. T., & Dias, A. C. G. (2014). Dificuldades na trajetória universitária e rede de apoio de calouros e formandos. *Psico [Internet]*. 45(2):187-97. doi: 10.15448/1980-8623.2014.2.13347.
- Oliveira, C. T., Carlotto, R. C., Vasconcelos, S. J. L., & Dias, A. C. G. (2014). Adaptação acadêmica e coping em estudantes universitários brasileiros: uma revisão de literatura. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 15(2), 177-186.
- Oliveira, C. T., Dias, A. C. G., & Piccoloto, N. M. (2013). Contributions of cognitive behavioral therapy for difficulties in college adjustment. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 9(1), 10–18. doi:10.5935/1808-5687.20130003.
- Padovani, R. C., Neufeld, C. B., Maltoni, J., Barbosa, L. N. F., Souza, W. F., Cavalcanti, H. A. F., & Lameu, J. N. (2014). Vulnerabilidade e bem-estar psicológicos do estudante universitário. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 10(1), 02-10. doi:10.5935/1808-5687.20140002.
- Persaud, N., & Persaud I. (2016). The Relationship between Socio-Demographics and Stress Levels, Stressors, and Coping Mechanisms among Undergraduate Students at a

- University in Barbados. *International Journal of Higher Education*, 5(1), 11-27. doi:10.5430/ijhe.v5n1p11.
- Polydoro, S. A. J., Primi, R., Serpa, M. N. F., Zaroni, M. M. H., & Pombal, K. C. P. (2001). Desenvolvimento de uma escala de integração ao ensino superior. *Psico-USF*, 6(1), 11-17. doi:10.1590/S1413-82712001000100003.
- Prado, R. (2018). As universidades estão deprimindo os estudantes? *Gazeta do Povo*. Recuperado de: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/as-universidades-estao-deprimindo-os-estudantes-3wv3zcbxvb6ds2tjze3brm9qg>
- Ridner, S. L., Newton, K. S., Staten, R. R., Crawford, T. N., & Hall, L. A. (2016). Predictors of well-being among college students. *Journal of American College Health*, 64(2), 116-124. doi:10.1080/07448481.2015.1085057.
- Santos, G. C. V., Kienen, N., Viecili, J., Botomé, S.P., & Kubo, O.M. (2009). “Habilidades” e “Competências” a desenvolver na capacitação de psicólogos: Uma contribuição da Análise do Comportamento para o exame das diretrizes curriculares. *Interação em Psicologia*, 13(1), 131-145.
- Sarriera, J. C.; Paradiso, A. C.; Schütz, F. F.; & Howes, G. P. (2012). Estudo comparativo da integração ao contexto universitário entre estudantes de diferentes instituições. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13(2), 163-172. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S16793902012000200004&lng=pt&tlng=pt.
- Schweitzer, R. D. (1996). Problems and awareness of support services among students at an urban Australian university. *Journal of American College Health*, 45(2), 73-77. doi:10.1080/07448481.1996.9936865.
- Silveira, M. (2017). Saúde mental de universitários preocupa professores. *Jornal do Commercio*. Recuperado de:

<http://jconline.ne10.uol.com.br/canal/cidades/saude/noticia/2017/09/29/saude-mental-deuniversitarios-preocupa-professores-309165.php>.

Skinner, B. F. (1974). *About behaviorism*. New York: Alfred A. Knopf

Soares, A. B., Francischetto, V., Dutra, B. M., Miranda, J. M., Nogueira, C. C. 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. doi:10.1590/S1413-82712014000100006

Stoliker, B. E., & Lafreniere, K. D. (2015). The influence of perceived stress, loneliness, and learning burnout on university students' educational experience. *College Student Journal*, 49(1), 146-160.

Teixeira, M. A. P., Castro, A. K. S. S., & Zoltowski, A. P. C. (2012). Integração acadêmica e integração social nas primeiras semanas na universidade: percepções de estudantes universitários. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 5(1), 69-85. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202012000100006&lng=pt&tlng=pt.

Teixeira, M. A. P., Castro, G. D., & Piccolo, L. D. R. (2007). Adaptação à universidade em estudantes universitários: um estudo correlacional. *Interação Em Psicologia*, 11(2), 211-220. doi:10.5380/psi.v11i2.7466.

Teixeira, M. A. P., Dias, A. C. G., Wottrich, S. H., & Oliveira, A. M. (2008). Adaptação à universidade em jovens calouros. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(1), 185-202. doi:10.1590/S1413-85572008000100013.

Törneke, N., Luciano, C., Barnes-Holmes, Y., & Bond, F. (2016). RFT for clinical practice: Three core strategies in understanding and treating human suffering. *The Wiley handbook of contextual behavioral science*, 254-273.

- Viecili, J. (2008). *Classes de comportamentos profissionais que compõem a formação do psicólogo para intervir por meio de pesquisa sobre fenômenos psicológicos, derivadas a partir das diretrizes curriculares nacionais para cursos de graduação em psicologia e da formação desse profissional*. Tese de doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil. Recuperado de <http://www.cfh.ufsc.br/~ppgp/Juliane%20Viecili.pdf>
- Walsh, F. (1996). The concept of family resilience: Crisis and challenge. *Family Process*, 35(Suppl. 3), 261-281.
- Walsh, F. (1998). *Strengthening family resilience*. New York: Guilford Press.
- Withey, L., Fox, C. L., & Hartley, J. (2014). 'I cannot mess this up anymore': The experiences of undergraduates who withdraw and start again elsewhere. *Psychology Teaching Review*, 20(1), 78-89.
- Yoshiy, S. M. (2018). *Gerenciamento de tempo: elaboração de um livro autoinstrucional para estudantes universitários*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, Brasil. Recuperado de: <http://www.uel.br/pos/pgac/wp-content/uploads/2018/05/Gerenciamento-de-tempo-elabora%C3%A7%C3%A3o-de-um-livro-autoinstrucional-para-estudantes-universit%C3%A1rios.pdf>

APÊNDICES

Artigo 1

Apêndice A
Agrupamento das variáveis identificadas a partir dos trechos selecionados

1. Dificultadores para a adaptação

Subcategorias	Variáveis ⁶
Características do ensino superior	transição para o ensino superior; rotina diferente do ensino médio; novas regras; situações novas e desafiadoras; atividades curriculares; horários mais flexíveis; professores mais distantes; novos estressores; novas pressões; universidade menos estruturada do que a escola; menor interesse pelo indivíduo; aumento na expectativa de responsabilidade individual; nova configuração das disciplinas.
Saída de casa	acomodação; mudança de cidade; moradia; distanciamento do núcleo familiar; transformações no grupo de amizades; morar sozinho; elos afetivos enfraquecidos (com amigos da escola, família); mudança abrupta de vida; solidão decorrente de sair de casa.
Relacionamentos interpessoais	isolamento social durante a transição; relacionar-se com pessoas diferentes; influência dos outros; discriminação; assédio sexual.
Falta de rede de apoio	pouco suporte; ausência de apoio da instituição; pressão familiar; lidar com a falta de afeto; falta de apoio emocional e acadêmico.
Novas responsabilidades	transição da adolescência para a vida adulta; responsabilidade pelas atividades domésticas; responsabilidade total pela própria saúde; responsabilidade pelo aprendizado.
Nível de exigência	pressão acadêmica; contexto mais exigente; nível de exigência do curso; conhecimento; contexto mais exigente; métodos rígidos; lidar com tarefas acadêmicas mais exigentes; <i>learning burnout</i> .
Sobrecarga de atividades	carga horária; grande quantidade de tarefas; provas; trabalhos.
Desempenho acadêmico	notas baixas;
Repertório de estudo	inapropriado repertório acadêmico básico; background acadêmico anterior; melhores hábitos de estudo; utilização de recursos de aprendizagem.
Características da instituição - infraestrutura	falta de recursos materiais; ambiente de estudo; infraestrutura; recursos físicos da instituição.
Características da instituição – currículo	poucas opções de atividades extracurriculares; estrutura curricular (restrita); falta de opções

⁶ Nos casos em que as variáveis possuíam o mesmo nome da subcategoria, não foram especificadas nessa coluna.

	extracurriculares; falta de espaços para a pesquisa autônoma; falta de currículos e práticas de ensino inovadores; falta de matérias curriculares fortemente associadas a uma carreira e profissão desejada; dar condições para o estudo e desempenho acadêmico; objetivos educativos.
Características da instituição – questões burocráticas	características da instituição – questões burocráticas: necessidade de compreensão das questões burocráticas; exigências burocráticas.
Características da instituição - outros	características da instituição – outros: relação entre o corpo docente; serviços da instituição; relação pedagógica; cultura estudantil; ambiente universitário.
Questões pedagógicas	questões pedagógicas: didática dos professores; falta de professores desafiantes; explicitar a relevância e atualidade do conteúdo oferecido; clarificação dos objetivos da disciplina; harmonia entre teoria e prática.
Fornecimento de informações	falta de conhecimento sobre os serviços de apoio oferecidos pela universidade; falta de informação sobre aspectos burocráticos; falta de conhecimento sobre a universidade, curso e carreira; conhecimento; compreensão dos aspectos burocráticos; compartilhar experiências no es (veteranos); conscientizar os alunos do papel ativo deles; preparação para a transição antes do ingresso na universidade; escolha por engano do curso (informações prévias); inexistência de um projeto profissional definido.
Gestão do tempo	conciliar vida pessoal e acadêmica; procrastinação.
Características individuais – condições de saúde	vulnerabilidade do indivíduo ao estresse; uso de álcool, tabaco e outras drogas; baixa qualidade de sono.
Características individuais – cognitivas e de personalidade	desenvolvimento; capacidades cognitivas; preocupação com aparência física; questões sexuais; preocupações com o curso; preocupação com a carreira; personalidade; timidez.
Repertório de manejo de emoções inadequado	falta de recursos pessoais; estratégias utilizadas para lidar com as emoções.
Expectativas quanto à transição para o ensino superior	contexto não receptivo às expectativas; expectativas equivocadas; expectativas não realistas; congruência entre expectativas e realidade do ambiente acadêmico.

Situação financeira	débito financeiro a longo prazo; preocupação financeira; problemas financeiros; administração financeira.
---------------------	---

2. Consequências da não adaptação

Abandono do curso	mudanças de curso
Baixa auto eficácia profissional	
Baixa autoconfiança	
Falta de motivação	
Baixo comprometimento do aluno	absenteísmo; disciplinas em atraso
Baixo desempenho acadêmico	Reprovação
Baixo desenvolvimento intelectual	
Baixo desenvolvimento pessoal	
Baixo desenvolvimento profissional	
Frustrações	
Baixo progresso na carreira	
Qualidade das relações interpessoais	
Prejuízos para a saúde mental e física	

3. Facilitadores para a adaptação

Atividades extracurriculares	envolvimento em atividades não-obrigatórias; estágios; comportamentos exploratórios vocacionais.
Características da instituição	serviços de apoio (creche, aconselhamento, linguagem e habilidades de estudo); programas e eventos institucionais; prestação de serviços; docentes (considerar questionamentos, estar atualizado, contextualizar o conhecimento, pontual, organizado, aberto ao diálogo, preocupado com a adaptação).
Contato com a profissão	explorar a profissão desde o início; maior contato com a profissão no início do curso; relação entre teoria e prática.
Desempenho acadêmico	notas altas.
Expectativas quanto à transição para o Ensino Superior	
Fornecimento de informações	preparação para a transição antes do ingresso na universidade; conscientizar os alunos do papel ativo deles; compartilhamento de experiências no ensino superior (veteranos); conhecimento

sobre a universidade.

Gestão do tempo

Integração acadêmica

engajamento educacional (motivação e engajamento mental com os estudos); compromisso com a instituição; compromisso com a meta de concluir a graduação/importância de obter o diploma; bom desempenho escolar; senso de desenvolvimento intelectual; congruência de valores com pares; grau de compromisso com o curso; interação com o ambiente acadêmico; atribuir um sentido às vivências acadêmicas

Integração social:

trote; participar de atividades sociais; ampliação da rede social; atividades de integração.

Lazer/atividade física

estímulo cultural; atividade física.

Questões pedagógicas

harmonia entre teoria e prática; explicitar a relevância e atualidade do conteúdo oferecido; clarificação dos objetivos da disciplina; didática do professor.

Rede de apoio

acolhimento dos estudantes; atividades de integração; apoio parental (oferta de condições para estudo, orientações sobre o trabalho, suporte financeiro).

Relacionamentos interpessoais

4. Repertório dos estudantes necessário para adaptação

Ajustamento

adequar suas concepções de com as possibilidades oferecidas; ajustamento acadêmico; ajustamento relacional-social; ajustamento pessoal-emocional; domínio do vocabulário acadêmico; domínio do espaço físico; assimilação dos valores acadêmicos; assimilação dos procedimentos acadêmicos; construir um vínculo positivo com o novo lar.

Auto eficácia

- “[crenças de auto eficácia] são um julgamento das próprias capacidades de executar cursos de ação exigidos para se atingir certo grau de performance” (Bandura, 1986)

acreditar na sua capacidade de atingir os objetivos a partir de metas; sentir-se confiante frente a desafios.

Autoconfiança

Autoconhecimento

identificar aspectos individuais que precisam ser desenvolvidos; exploração de si: autorreflexão sobre autoconceito, valores e história de vida.

Autocontrole

Autoestima	
Autonomia	autonomia na aprendizagem; autonomia na administração do tempo; autonomia na definição de metas e estratégias para os estudos.
Buscar ajuda	buscar ajuda para dúvidas sobre a instituição ou carreira; buscar suporte social.
Comportamento exploratório vocacional	explorar oportunidades extracurriculares; informar-se; reunir informações sobre a universidade, curso e carreira; perspectiva de carreira.
Comportamentos de estudo	gestão do tempo; planejamento do estudo; perceber a importância de encontrar formas de conciliar as atividades acadêmicas com a vida pessoal; desenvolvimento de competências acadêmicas e cognitivas
Comprometimento	com os desafios do contexto acadêmico; com a instituição; (expectativa de frequentar uma determinada instituição); investir seus recursos (material, intelectual, de tempo etc) nas vivências acadêmicas; envolvimento com a própria aprendizagem e desenvolvimento; comprometer-se com as tarefas acadêmicas.
<i>Coping</i> - “estratégias comportamentais utilizadas pelo indivíduo para administrar as demandas advindas das situações estressoras” (Folkman & Moskowitz, 2004)	desenvolvimento de repertório para lidar com desafios; não evitar situações potencialmente 'ameaçadoras'; lidar com estressores.
Criatividade	
Empatia	
Expectativas quanto à transição ao ES	expressar as expectativas não satisfeitas;
Flexibilidade psicológica	
Habilidades interpessoais	
Manejo das emoções:	tolerar o estresse; estabilidade pessoal; habilidade para lidar com as emoções; bem-estar psicológico: auto aceitação, propósito de vida, crescimento pessoal;
Pensamento reflexivo	
Proatividade	
Resiliência	aprender a lidar com as frustrações; resiliência

- “processo, capacidade ou resultado de uma adaptação bem-sucedida apesar das circunstâncias desafiadoras ou ameaçadoras” (Masten et al., 1990)

intrapessoal (tenacidade, tolerância do estresse e emoções negativas, aceitação positiva da mudança, controle e espiritualidade); resiliência interpessoal (suporte social).

Resolução de problemas

Responsabilidade

5. Estratégias de ensino

Higiene do sono

Intervenção ACT

aceitação, *mindfulness* e mudança de comportamento; explorar os valores; estabelecimento de objetivos; lidar com barreiras; aceitação de sentimentos e pensamentos difíceis.

Intervenção Terapia Cognitivo Comportamental

aliança terapêutica, relação colaborativa e estabelecimento de objetivos.

Promover aumento dos recursos internos

autoeficácia; técnica de *mindfulness*.

Treino de resiliência

Workshops de competências acadêmicas

Workshops de desenvolvimento pessoal

Workshops de gestão do tempo:

organização das tarefas acadêmicas.

APÊNDICES
Artigo 2

Apêndice A

Preenchimento do Protocolo A referente ao procedimento de identificação e registro dos componentes relativos aos dificultadores para a adaptação

DIFICULTADORES DA ADAPTAÇÃO				
(i. e. situações-problema que ocorrem no contexto universitário ou na vida pessoal do estudante ao entrar na universidade, e que podem gerar dificuldades na adaptação)				
<i>1. Nível de exigência: Pressão acadêmica; Contexto mais exigente; Nível de exigência do curso; Conhecimento; Contexto mais exigente; Métodos rígidos; Lidar com tarefas acadêmicas mais exigentes; Learning burnout;</i>				
ID	Trecho	Antecedentes	Respostas	Consequências
1	“(…) the level of psychological distress and well-being in university students would be due to the inter- action of the demands of the context, individual differences in specific personality traits and knowledge gained in course participation. ” (D.1.1.1)	Conhecimento adquirido na participação no curso (D.1.1.1)		Distress psicológico (D.1.1.1) Bem-estar (D.1.1.1)
9	“Ingressar no ES traz novas responsabilidades, gera alterações na maneira de organizar o tempo e nos níveis de exigência requeridos para executar as tarefas acadêmicas. ” (D.1.2.1)	Alterações nos níveis de exigência requeridos para executar as tarefas acadêmicas (D.1.2.1)		
2	“Particularly at a large university, the environment can be stressful and often is characterized by (a) high-stakes academic pressure , (b) minimal academic support compared to high school, (c) potential social isolation during the transition, and (d) long-term financial debt.” (D.1.3.1)	Pressão acadêmica de alto risco (D.1.3.1)		Ambiente Estressante (D.1.3.1)
3	“(…) o novo contexto não só é exigente , como nem sempre é receptivo às expectativas dos alunos, o que pode gerar dificuldades aos estudantes.” (D.1.4.1)	Novo contexto exigente (D.1.4.1)		Dificuldades (D.1.4.1)
4	“These young populations are perceived to be at risk for health problems given that they experience various stressors (such as transitioning into higher education, academic pressure , and financial worries)” (D.1.5.1)	Pressão acadêmica (D.1.5.1) Experiências Estressantes (D.1.5.1)		Risco para problemas de saúde (D.1.5.1) Estresse (D.1.5.1)
6	“[problemas de evasão] apresentam-se a escolha por engano do curso, as dificuldades para acompanhar o nível de exigência da instituição , assim como também as expectativas frustradas dos alunos, dentre outros.” (D.1.7.1) “Alguns dos motivos que fazem com que as ideias sobre o curso sejam ajustadas à realidade existente estão relacionados com as dificuldades interpessoais dos alunos e aos métodos rígidos que alguns cursos utilizam. ” (D.1.7.2)	Dificuldades para acompanhar o nível de exigência da instituição (D.1.7.1) Métodos rígidos que alguns cursos utilizam (D.1.7.2)		Evasão (D.1.7.1) Ideias sobre o curso ajustadas à realidade existente (D.1.7.2)
7	“Os estudantes que ingressam no ensino superior são inseridos em uma nova realidade, na qual se deparam com desafios para os quais podem	Desafios do ensino superior para os quais podem ainda não estar	Lidar com tarefas acadêmicas mais	

	<p>ainda não estar preparados, tais como relacionar-se com pessoas diferentes, ajustar-se a novas regras, assumir novas responsabilidades e lidar com tarefas acadêmicas mais exigentes (...)(D.1.8.1)</p> <p>“No que se refere ao curso escolhido, os calouros de Economia e Psicologia enfrentaram dificuldades referentes ao grau de exigência e didática dos professores e à falta de compreensão dos aspectos burocráticos da formação.” (D.1.8.2)</p>	<p>preparados (D.1.8.1)</p> <p>Dificuldades referentes ao grau de exigência (D.1.8.2)</p>	<p>exigentes (D.1.8.1)</p>	
8	<p>“A categoria que obteve maior percentual de respostas foi “diferenças entre ensino médio e superior”, que se refere às questões burocráticas e ao nível de exigência mais elevado no ensino superior.” (D.1.9.1)</p> <p>“Exemplos de respostas congregadas nessa categoria são: “adaptação quanto à carga horária no primeiro semestre e ao número de disciplinas, também o alto nível das disciplinas” (D.1.9.2)</p>	<p>Nível de exigência mais elevado no ensino superior (D.1.9.1)</p> <p>Alto nível das disciplinas (D.1.9.2)</p>		
11	<p>“As in other studies,13 grade point average was a significant predictor of well-being. Students are under tremendous pressure to maintain good academic standing.” (D.1.11.1)</p>	<p>Pressão para manter uma boa posição acadêmica (D.1.11.1)</p>		Menores índices de bem-estar (D.1.11.1)
15	<p>“Learning burnout is based on the idea that “students become burned out in their learning process because of academic pressure, homework overload, or other individual psychological factors such as emotional exhaustion, negative attitudes, and the phenomenon of low personal accomplishment” (D.1.15.1)</p>	<p>Pressão acadêmica (D.1.15.1)</p>		“Learning burnout” (D.1.15.1)
16	<p>“Por outro lado, mesmo que o contato ainda seja incipiente, as estudantes já compreendem que as disciplinas possuem outro grau de exigência e de cobrança.” (D.1.16.1)</p>	<p>Disciplinas com grau de exigência e cobrança diferentes do ensino médio (D.1.16.1)</p>		
18	<p>“A vida acadêmica traz muitas mudanças que exigem um esforço de adaptação do indivíduo, seja no sentido de corresponder às exigências de desempenho, mais altas do que no ensino médio (...)(D.1.18.1)</p> <p>“Contudo, as primeiras exigências universitárias, sejam elas burocráticas (matrículas, carteiras estudantis) ou acadêmicas (nível de exigência das aulas), podem ser percebidas como muito bruscas, fazendo com que alguns se sintam perdidos frente ao cotidiano universitário.” (D.1.18.2)</p>	<p>Necessidade em corresponder às exigências de desempenho (D.1.18.1)</p> <p>Nível de exigência das aulas (D.1.18.2)</p>	<p>Esforço de adaptação do indivíduo (D.1.18.1)</p>	<p>Se sintam perdidos frente ao cotidiano universitário (D.1.18.2)</p>

2. Rede de apoio: Pouco suporte; Ausência de apoio da instituição; Pressão familiar; Lidar com a falta de afeto; Falta de apoio emocional e acadêmico.				
ID	Trecho	Antecedentes	Respostas	Consequências

2	"Particularly at a large university, the environment can be stressful and often is characterized by (a) high-stakes academic pressure, (b) minimal academic support compared to high school , (c) potential social isolation during the transition , and (d) long-term financial debt." (D.2.3.1)	Mínimo suporte acadêmico (D.2.3.1) Potencial Isolamento social durante a transição (D.23.1)		Ambiente estressante (D.2.3.1)
3	"Certamente, a satisfação do universitário em suas experiências acadêmicas poderá ser dificultada mediante a falta de recursos pessoais, inapropriado repertório acadêmico básico, inexistência de um projeto profissional definido e ausência de apoio da instituição " (D.2.4.1)	Ausência de apoio da instituição (D.2.4.1)		Dificuldade de satisfação do universitário em suas experiências acadêmicas (D.2.4.1)
6	"Já o estudo de Mercuri (1999) aponta como causas de evasão um baixo grau de compromisso com o curso, problemas financeiros, moradia e problemas de integração acadêmica, bem como aspectos relacionados à família e aos amigos. " (D.2.7.1) "(...) a família pode exercer bastante pressão , principalmente quando existe algum desejo por parte dos pais de que o filho esteja cursando algo que foi fortemente visado por eles durante a vida." (D.2.7.2)	Aspectos relacionados à família e aos amigos (D.2.7.1) Pressão familiar (D.2.7.2)		Evasão (D.2.7.1)
7	"Além disso, não é raro que a entrada na universidade coincida com a separação da família . A saudade de casa (homesickness) tem sido identificada como uma consequência negativa da necessidade de se adaptar a um novo contexto (...)"(D.2.8.1) "Os acadêmicos apontam que a saudade dos familiares, o afastamento dos pais , a responsabilidade pelas atividades domésticas e a liberdade são aspectos que podem interferir no seu bem-estar ou atrapalhar a rotina acadêmica. " (D.2.8.2) "Alguns discentes referiram não ter certeza quanto à decisão pelo curso e que, inicialmente, os genitores não aceitaram a profissão desejada por eles. " (D.2.8.3)	Separação da família (D.2.8.1) Necessidade de se adaptar a um novo contexto (D.2.8.1) Saudade dos familiares (D.2.8.2) Afastamento dos pais (D.2.8.2) Genitores não aceitaram a profissão desejada por eles (D.2.8.3)		Saudade de casa (homesickness) (D.2.8.1) Interferir no bem-estar (D.2.8.2) Atrapalhar a rotina acadêmica (D.2.8.2)
14	"De forma semelhante, nem sempre os colegas estão disponíveis para novas amizades e suporte social , nem a experiência de menor controle familiar ou de maior liberdade de iniciativa é positivamente vivenciada (...) estas situações podem fragilizar emocionalmente o estudante , que pode, então, não encontrar os recursos e competências pessoais para enfrentar as demandas do ambiente universitário " (D.2.14.1)	Colegas não disponíveis para novas amizades e suporte social (D.2.14.1)		Fragilizar emocionalmente o estudante (D.2.14.1) Falta de recursos e competências pessoais para enfrentar as demandas do ambiente universitário (D.2.14.1)
15	"Accordingly, researchers have found that stressors such as loneliness	Solidão (D.2.15.1)		Estresse (D.2.15.1)

	<p>and burnout have become a common problem among students and something that they may encounter during their educational career.” (D.2.15.1)</p> <p>“In addition, feelings of loneliness can further lead to a negative impact on learning ability and learning achievement among students” (D.2.15.2)</p> <p>“This pressure and reformation of social support may trigger feelings of stress, loneliness, and learning burnout. In general, the development of these stressors could lead to further negative effects on students, such as poor mental and physical health, as well as adverse effects on learning ability and achievement.” (D.2.15.3)</p> <p>“When students are confronted by academic stressors, such as loneliness and learning burnout, another facet that may be negatively affected is one’s academic performance.” (D.2.15.4)</p>	<p>Sentimentos de solidão (D.2.15.2)</p> <p>Mudanças no suporte social (D.2.15.3)</p> <p>Solidão (D.2.15.4)</p>		<p>Impacto negativo na habilidade de aprendizagem e conquista da aprendizagem (D.2.15.2)</p> <p>Estresse (D.2.15.3) Solidão (D.2.15.3) <i>Learning burnout</i> (D.2.15.3) Efeitos negativos na saúde física e mental do estudante (D.2.15.3) Efeitos adversos na habilidade e conquista da aprendizagem (D.2.15.3)</p> <p>Desempenho acadêmico afetado negativamente (D.2.15.4)</p>
16	<p>“A entrada na universidade implica uma série de transformações nas redes de amizade e de apoio social dos jovens estudantes” (D.2.16.1)</p>	<p>Transformações nas redes de amizade e de apoio (D.2.16.1)</p>		
19	<p>“She cited a lack of social support at her first university, and the distance from her home town as important factors in her decision to end her original degree course.” (D.2.19.1)</p> <p>“Ellen explained that a lack of social support and a course that did not meet her expectations may have influenced her decision to withdraw.” (D.2.19.2)</p> <p>“Yorke and Longden (2004) suggest that an unsupportive (and sometimes even hostile) academic environment can be a factor in student withdrawal.” (D.2.19.3)</p> <p>“Furthermore, there may be some correlation between a lack of academic ‘intimacy’ and a lack of support services for those who are</p>	<p>Falta de suporte social (D.2.19.1)</p> <p>Falta de suporte social (D.2.19.2)</p> <p>Ambiente não “apoiador” ou hostil (D.2.19.3)</p> <p>Falta de “intimidade” acadêmica (D.2.19.4)</p>		<p>Abandono do curso (D.2.19.1)</p> <p>Abandono do curso (D.2.19.2)</p> <p>Abandono do curso (D.2.19.3)</p> <p>Abandono do curso?</p>

	<p>considering or have already made the decision to leave HE.” (D.2.19.4)</p> <p>“Weak academic support, as discussed above, may lead to students feeling somewhat academically excluded; social difficulties may also result in poor integration” (D.2.19.5)</p>	<p>Falta de serviços de apoio (D.2.19.4)</p> <p>Fraco apoio acadêmico (D.2.19.5)</p> <p>Dificuldades sociais (D.2.19.5)</p>	<p>Estudantes sentirem-se excluídos (D.2.19.5)</p> <p>Baixa integração (D.2.19.5)</p>
--	---	---	---

<i>3. Relacionamentos interpessoais: isolamento social durante a transição; relacionar-se com pessoas diferentes; influência dos outros; discriminação; assédio sexual.</i>				
ID	Trecho	Antecedentes	Respostas	Consequências
9	<p>" De fato, a saída da casa dos pais, a mudança de cidade (Assis & Oliveira, 2011; Sulkowski & Joyce, 2012; Teixeira, Dias, Wottrich, & Oliveira, 2008), o distanciamento do núcleo familiar (Almeida, 2007), as transformações no grupo de amizades (Credé & Niehorster, 2012) e a troca do ambiente escolar para o universitário (Hagenauer & Volet, 2014) são algumas das mudanças vividas pelos universitários.” (D.3.9.1)</p>	<p>Transformações no grupo de amizades (D.3.9.1)</p>		
6	<p>“As expectativas sobre o ambiente acadêmico podem estar associadas tanto a questões estritamente acadêmicas como o curso, as disciplinas, as avaliações quanto às relações sociais e interpessoais, ambiente de estudo, equipamentos disponibilizados pela instituição de Ensino Superior, etc” (D.3.6.1)</p> <p>“Alguns dos motivos que fazem com que as ideias sobre o curso sejam ajustadas à realidade existente estão relacionados com as dificuldades interpessoais dos alunos e aos métodos rígidos que alguns cursos utilizam.” (D.3.6.2)</p>	<p>Expectativas quanto às relações sociais e interpessoais (D.3.6.1)</p> <p>Dificuldades interpessoais dos alunos (D.3.6.2)</p>		<p>Ideias sobre o curso ajustadas à realidade (D.3.6.2)</p>
7	<p>“Os estudantes que ingressam no ensino superior são inseridos em uma nova realidade, na qual se deparam com desafios para os quais podem ainda não estar preparados, tais como relacionar-se com pessoas diferentes, ajustar-se a novas regras, assumir novas responsabilidades e lidar com tarefas acadêmicas mais exigentes.” (D.3.7.1)</p> <p>“Dificuldades no relacionamento com os professores e na adaptação ao curso podem indicar diferenças encontradas entre os ensinos superior e médio” (D.3.7.2)</p>	<p>Nova realidade (D.3.7.1)</p> <p>Desafios para os quais podem ainda não estar preparados (D.3.7.1)</p> <p>Dificuldades no relacionamento com os professores (D.3.7.2)</p> <p>Diferenças entre os ensinos</p>	<p>Relacionar-se com pessoas diferentes (D.3.7.1)</p>	

		superior e médio (D.3.7.2)		
8	<p>“Dentre as dificuldades diretamente relacionadas à adaptação ao ensino superior, destacam-se (...) e nas relações com colegas e professores. Essas dificuldades podem contribuir para a desadaptação do jovem ao contexto acadêmico, para a reprovação nas disciplinas (Páramo et al., 2010) e, inclusive, para o abandono dos estudos (Rull et al., 2011).” (D.3.8.1)</p> <p>“A categoria “dificuldades interpessoais” refere-se aos problemas de relacionamento do acadêmico com colegas, professores e funcionários da instituição.” (D.3.8.2)</p>	<p>Dificuldades na relação com colegas e professores (D.3.8.1)</p> <p>Problemas de relacionamento com colegas, professores e funcionários da instituição (D.3.8.2)</p>		<p>Desadaptação do jovem ao contexto acadêmico (D.3.8.1)</p> <p>Reprovação nas disciplinas (D.3.8.1)</p> <p>Abandono dos estudos (D.3.8.1)</p>
12	<p>“Ingressar na universidade acarreta grandes e novos desafios afetivos, cognitivos e sociais.” (D.3.12.1)</p>	<p>Grandes e novos desafios sociais (D.3.12.1)</p>		
13	<p>“They reported that 81% of the students in their sample said that they had experienced depression at some point since beginning their studies. The most frequently cited causes were grades, relationships, loneliness, and money problems.” (D.3.13.1)</p> <p>“A significant number of students said they had experienced stressful events during the previous 12 months, including losing contact with friends (69%), family conflicts (50%), and worry about physical appearance (50%).” (D.3.13.2)</p> <p>“The incidence and nature of discrimination (9.9%) also need to be further investigated. Sexual harassment and racial discrimination are potentially serious, affecting students' academic studies.” (D.3.13.3)</p>	<p>Relacionamentos (D.3.13.1)</p> <p>Conflitos familiares (D.3.13.2)</p> <p>Discriminação racial (D.3.13.3)</p> <p>Assédio sexual (D.3.13.3)</p>		<p>Depressão (D.3.13.1)</p> <p>Estresse (D.3.13.2)</p> <p>Influência nos estudos acadêmicos (D.3.13.3)</p>
14	<p>“Comparativamente ao Ensino Médio (...) os professores são mais distantes e novas amigas terão que ser construídas na base de um conjunto bastante alargado e heterogêneo de colegas desconhecidos.” (D.3.14.1)</p>	<p>Professores mais distantes (D.3.14.1)</p> <p>Conjunto bastante alargado e heterogêneo de colegas desconhecidos (D.3.14.1)</p> <p>Novas amigas terão que ser construídas (D.3.14.1)</p>		
15	<p>“Essentially, several factors can initiate the feeling of loneliness, including a lack of satisfaction with one's social relationships, expectations not meeting the reality of social status, or a deficit in</p>	<p>Falta de satisfação com os relacionamentos sociais (D.3.15.1)</p>		<p>Sentimentos de solidão (D.3.15.1)</p>

	emotional connectivity.” (D.3.15.1) “Most notably, the greatest reported variables that were believed to have a negative impact on academic performance were: Social, Academic, Family and Personal Issues/Stressors (58.8%)” (D.3.15.2)	Estressores/problemas familiares, pessoais e sociais (D.3.15.2)		Impacto negativo no desempenho acadêmico (D.3.15.2)
16	“Os colegas não são mais os mesmos , havendo a necessidade de se estabelecerem novos vínculos de amizade .” (D.3.16.1)	Colegas não são mais os mesmos (D.3.16.1) Necessidade de estabelecer novos vínculos de amizade (D.3.16.1)		
19	“These influences from others do not necessarily result in early withdrawal but if the influences of others are in conflict with the desires of the individual , then there may be instability during decision making processes .” (D.3.19.1)	Influência dos outros em conflito com os desejos individuais (D.3.19.1)		Instabilidade nos processos de tomada de decisões (D.3.19.1)

4. *Saída de casa: acomodação; mudança de cidade; moradia; distanciamento do núcleo familiar; morar sozinho; elos afetivos enfraquecidos (com amigos da escola, família); mudança abrupta de vida; solidão decorrente de sair de casa.*

ID	Trecho	Antecedentes	Respostas	Consequências
1	“We then consider the influence of situational factors on distress and well-being , such as financial situation and accommodation arrangements ” (D.4.1.1)	Acomodação (D.4.1.1)		Influência no distresse (D.4.1.1) Influência no bem-estar (D.4.1.1)
6	“Já o estudo de Mercuri (1999) aponta como causas de evasão um baixo grau de compromisso com o curso, problemas financeiros, moradia e problemas de integração acadêmica, bem como aspectos relacionados à família e aos amigos.” (D.4.7.1)	Moradia (D.4.7.1)		Evasão (D.4.7.1)
7	“ A saída de casa foi compreendida como uma dificuldade, pelo menos inicialmente, pela maioria dos participantes do estudo que passaram por essa experiência. Os acadêmicos apontam que a saudade dos familiares, o afastamento dos pais, a responsabilidade pelas atividades domésticas e a liberdade são aspectos que podem interferir no seu bem-estar ou atrapalhar a rotina acadêmica .” (D.4.8.1)	Saída de casa (D.4.8.1) Saudade dos familiares (D.4.8.1) Afastamento dos pais (D.4.8.1) Responsabilidade pelas atividades domésticas (D.4.8.1) Liberdade (D.4.8.1)		Interferir no seu bem-estar (D.4.8.1) Atrapalhar a rotina acadêmica (D.4.8.1)
9	“De fato, a saída da casa dos pais, a mudança de cidade (Assis & Oliveira, 2011; Sulkowski & Joyce, 2012; Teixeira, Dias, Wottrich, & Oliveira, 2008), o distanciamento do núcleo familiar (Almeida, 2007), as transformações no grupo de amizades (Credé & Niehorster, 2012) e a troca do ambiente escolar para o universitário (Hagenauer & Volet, 2014) são algumas das mudanças vividas pelos universitários.”	Saída da casa dos pais (D.4.9.1) Mudança de cidade (D.4.9.1) Distanciamento do núcleo familiar (D.4.9.1)		

	(D.4.2.9) “A saída da casa dos pais pode constituir uma dificuldade para aqueles que somam as atividades domésticas e saudade dos familiares ao período de adaptação acadêmica. ” (D.4.9.2)	Saída da casa dos pais (D.4.9.2) Atividades domésticas (D.4.9.2) Saudade dos familiares (D.4.9.2)		
13	“A significant number of students said they had experienced stressful events during the previous 12 months, including losing contact with friends (69%) , family conflicts (50%), and worry about physical appearance (50%).” (D.4.13.1)	Perder contato com amigos (D.4.13.1)		Estresse (D.4.13.1)
14	“De forma semelhante, nem sempre os colegas estão disponíveis para novas amizades e suporte social, nem a experiência de menor controle familiar ou de maior liberdade de iniciativa é positivamente vivenciada. ” (D.4.14.1)	Experiência de menor controle familiar (D.4.14.1) Experiência de maior liberdade de iniciativa (D.4.14.1)		
17	“Para alguns, surge a necessidade de saírem de suas famílias de origem e irem morar longe dos pais, sozinhos ou com outras pessoas. ” (D.4.17.1) “(…) os amigos de escola deixam de ser vistos todos os dias, e elos afetivos e sociais com os antigos companheiros podem enfraquecer. ” (D.4.17.2)	Saírem de suas famílias de origem (D.4.17.1) Morar longe dos pais (D.4.17.1) Morar sozinho (D.4.17.1) Morar com outras pessoas (D.4.17.1) Elos afetivos e sociais com os antigos companheiros enfraquecidos (D.4.17.2)		
18	“A saída da casa dos pais, embora não diretamente ligada à vida dentro da universidade, é um evento marcante para aqueles que deixam suas famílias de origem com o intuito de estudar em uma outra cidade.” (D.4.18.1) “Em especial, a saída da casa dos pais (para aqueles que deixam suas famílias de origem) traz novas responsabilidades ligadas a tarefas cotidianas que precisam ser realizadas, impulsionando o desenvolvimento da autonomia. ” (D.4.18.2)	Saída de casa (D.4.18.1) Saída da casa dos pais (D.4.18.2) Novas responsabilidades ligadas a tarefas cotidianas (D.4.18.2)		Impulsionando o desenvolvimento de autonomia (D.4.18.2)
19	“She cited a lack of social support at her first university, and the distance from her home town as important factors in her decision to end her original degree course. ” (D.4.19.1)	Distância da cidade natal (D.4.19.1)		Abandono do curso (D.4.19.1)

5. Características do Ensino Superior: transição para o ensino superior; rotina diferente do ensino médio; novas regras; situações novas e desafiadoras; atividades curriculares; horários mais flexíveis; professores mais distantes; novos estressores; novas pressões; universidade menos estruturada do que a escola; menor interesse pelo

<i>indivíduo; aumento na expectativa de responsabilidade individual; nova configuração das disciplinas.</i>				
ID	Trecho	Antecedentes	Respostas	Consequências
4	“These young populations are perceived to be at risk for health problems given that they experience various stressors (such as transitioning into higher education, academic pressure, and financial worries) ” (D.5.4.1)	Transição para o ensino superior (D.5.4.1) Experiências estressantes (D.5.4.1)		Risco para problemas de saúde (D.5.4.1)
6	“De acordo com Soares et al. (2014), devido às diversas mudanças que o aluno encontra ao ingressar no Ensino Superior, a adaptação pode ser dificultada pois, além das expectativas criadas pelo discente, existem mudanças críticas que dizem respeito à vida no ambiente universitário: as matérias seguem com mais flexibilidade, cada aula acontece de maneira menos sequenciada do que na escola, o horário é mais flexível, os professores desempenham funções , como de ensinar, regular subjetividades, analisar e avaliar o grupo de alunos, além de traçar uma relação entre o que foi ensinado em sala e o que ocorre fora dela. Tudo isso pode trazer diversas dificuldades no processo de adaptação à universidade e, em alguns casos, gerar desistências ” (D.5.6.1)	Matérias seguem com mais flexibilidade (D.5.6.1) Aulas menos sequenciadas (D.5.6.1) Horários mais flexíveis (D.5.6.1) Funções dos professores de ensinar, regular subjetividades, analisar e avaliar o grupo de alunos, além de traçar uma relação entre o que foi ensinado em sala e o que ocorre fora dela (D.5.6.1)		Dificuldades no processo de adaptação (D.5.6.1) Desistências (D.5.6.1)
7	“Os estudantes que ingressam no ensino superior são inseridos em uma nova realidade , na qual se deparam com desafios para os quais podem ainda não estar preparados , tais como relacionar-se com pessoas diferentes, ajustar-se a novas regras , assumir novas responsabilidades e lidar com tarefas acadêmicas mais exigentes” (D.5.7.1)	Nova realidade Desafios para os quais podem ainda não estar preparados (D.5.7.1)	Ajustar-se a novas regras (D.5.7.1)	
8	“Dentre as dificuldades diretamente relacionadas à adaptação ao ensino superior, destacam-se problemas (...) na aquisição de novas responsabilidades (Teixeira et al., 2008), na gestão do tempo (Cunha & Carrilho, 2005; Liporace et al., 2009), em experiências de trabalho (Carmo & Polydoro, 2010; Soares, Guisande, & Almeida, 2007), no ajuste a novas regras (Teixeira et al., 2008) (...)”(D.5.8.1)		Ajuste a novas regras (D.5.8.1)	
14	“Comparativamente ao Ensino Médio, as atividades curriculares são menos sequenciadas e menos apoiadas num livro de texto ou manual, os horários são mais flexíveis, os professores são mais distantes (...)”(D.5.14.1)	Atividades curriculares menos sequenciadas (D.5.14.1) Atividades curriculares menos apoiadas num livro de texto ou manual (D.5.14.1) Horários mais flexíveis (D.5.14.1) Professores mais distantes (D.5.14.1)		

	<p>“Ao entrar no Ensino Superior, o aluno enfrenta situações desafiadoras e novas do ponto de vista acadêmico (...)”(D.5.14.1)</p>	<p>Situações desafiadoras e novas do ponto de vista acadêmico (D.5.14.2)</p>		
15	<p>“For some, university may be a positive change of pace; for others, it can be a recipe for disaster, particularly if they are having difficulty coping with new pressures and sources of stress.” (D.5.15.1)</p>	<p>Dificuldade em lidar com novas pressões (D.5.15.1) Dificuldade em lidar com novas fontes de estresse (D.5.15.1)</p>		
16	<p>“O mundo universitário, por outro lado, é bem menos estruturado que o mundo escolar. Os colegas não são mais os mesmos, havendo a necessidade de se estabelecerem novos vínculos de amizade.” (D.5.16.1)</p> <p>“A universidade é um ambiente distinto do escolar, onde a monitoração e o interesse da instituição pelo estudante são notadamente diminuídos. Isso faz com que o envolvimento do estudante com sua formação dependa muito mais dele do que da universidade.” (D.5.16.2)</p> <p>“Apesar deste aumento na expectativa de responsabilidade individual por parte do aluno em sua formação e adesão ao curso, verifica-se que certas características do ambiente universitário (...)”(D.5.16.3)</p> <p>“Nesse sentido, lidar com uma nova configuração de disciplinas pauta-se tanto em avaliações sobre os aspectos positivos quanto sobre os aspectos negativos dessa experiência.” (D.5.16.4)</p>	<p>Ambiente menos estruturado do que o escolar (D.5.16.1)</p> <p>Menor monitoração e interesse da instituição pelo estudante (D.5.16.2)</p> <p>Aumento na expectativa de responsabilidade individual do aluno pela sua formação e adesão ao curso (D.5.16.3)</p> <p>Nova configuração de disciplinas (D.5.16.4)</p>	<p>Envolvimento com a própria formação (D.5.16.2)</p> <p>Avaliação dos aspectos positivos e negativos dessa experiência (D.5.16.4)</p>	
18	<p>“O mundo universitário, por outro lado, é bem menos estruturado que o mundo escolar. Os colegas não são mais os mesmos, havendo a necessidade de estabelecer novos vínculos de amizade.” (D.5.18.1)</p> <p>“Isto faz com que o envolvimento do estudante com sua formação dependa muito mais dele do que do ambiente universitário. A responsabilidade pelo aprendizado, antes centrada na escola, é agora deslocada para o jovem.” (D.5.18.2)</p>	<p>Ambiente menos estruturado (D.5.18.1)</p> <p>Responsabilidade pelo aprendizado deslocada para o jovem (D.5.18.2)</p>	<p>Envolvimento do estudante com sua formação (D.5.18.2)</p>	

6. Situação financeira: débito financeiro a longo prazo; preocupação financeira; problemas financeiros; administração financeira.				
ID	Trecho	Antecedentes	Respostas	Consequências
1	“ Financial stress is perhaps the most consistent factor associated with greater psychological distress ” (D.6.1.1)	Estresse/tensão financeiro (a) (D.6.1.1)		Maior distresse psicológico (D.6.1.1)
2	“Particularly at a large university, the environment can be stressful and often is characterized by (a) high-stakes academic pressure, (b) minimal academic support compared to high school, (c) potential social isolation during the transition, and (d) long-term financial debt. ” (D.6.2.1)	Débito financeiro a longo prazo (D.6.2.1)		Ambiente estressante (D.6.2.1)
4	“These young populations are perceived to be at risk for health problems given that they experience various stressors (such as transitioning into higher education, academic pressure, and financial worries)” (D.6.4.1)	Preocupações financeiras (D.6.4.1) Experiências estressantes (D.6.4.1)		Risco para problemas de saúde (D.6.4.1) Estresse (D.6.4.1)
5	“However, when encountering stress (such as developmental, social, financial , or academic stressors), they may lock into self-amplifying efforts to suppress unwanted thoughts and feelings, thus exacerbating their problems. ” (D.6.5.1)	Estresse financeiro (D.6.5.1)	Suprimir pensamentos e sentimentos indesejados (D.6.5.1)	Aumento dos problemas (D.6.5.1)
7	Os calouros podem encontrar diversas dificuldades ao longo da graduação, tais como problemas (...) na administração dos recursos financeiros (...). Essas dificuldades podem contribuir para a desadaptação dos jovens ao contexto acadêmico , para insucessos (Páramo et al., 2010) e, até mesmo, para o abandono dos estudos (Rull et al., 2011).” (D.6.7.1)	Problemas na administração dos recursos financeiros (D.6.7.1)		Desadaptação dos jovens ao contexto acadêmico (D.6.7.1) Insucessos (D.6.7.1) Abandono dos estudos (D.6.7.1)
8	“Os participantes do estudo relataram dificuldades financeiras enfrentadas no início da graduação. A necessidade de investir e precisar do apoio da família para transporte, refeição e participação em eventos é percebida pelos estudantes como um problema.” (D.6.8.1)	Dificuldades financeiras (D.6.8.1) Necessidade de investir e precisar do apoio da família para transporte, refeição e participação em eventos (D.6.8.1)		
13	“They reported that 81% of the students in their sample said that they had experienced depression at some point since beginning their studies. The most frequently cited causes were grades, relationships, loneliness, and money problems. ” (D.6.13.1)	Problemas financeiros (D.6.13.1)		Depressão (D.6.13.1)
19	“Studies have grouped the causes of student departure into different (overlapping) categories: feelings of being unprepared academically and emotionally, and welfare issues that might include financial difficulties or family responsibilities.” (D.6.19.1)	Dificuldades financeiras (D.6.19.1)		Abandono dos estudos (D.6.19.1)

7. Características individuais – cognitivas e de personalidade: desenvolvimento; capacidades cognitivas; preocupação com aparência física; questões sexuais; preocupações com o curso; preocupação com a carreira; personalidade; timidez.				
ID	Trecho	Antecedentes	Respostas	Consequências
1	“More specifically, the level of psychological distress and well-being in university students would be due to the interaction of the demands of the context, individual differences in specific personality traits and knowledge gained in course participation.” (D.7.1.1)	Diferenças individuais em traços de personalidade específicos (D.7.1.1)		Nível de distresse psicológico (sofrimento psicológico (D.7.1.1)
5	“However, when encountering stress (such as developmental , social, financial, or academic stressors), they may lock into self-amplifying efforts to suppress unwanted thoughts and feelings, thus exacerbating their problems ” (D.7.5.1)	Estressores do desenvolvimento (D.7.5.1)	Suprimir pensamentos e sentimentos indesejados (D.7.5.1)	Aumento dos problemas (D.7.5.1)
7	“Assim, determinadas características pessoais dos discentes, como timidez, podem despertar sentimentos de solidão nos jovens quando estes ingressam na universidade.” (D.7.8.1)	Timidez (D.7.8.1)		Sentimentos de solidão (D.7.8.1)
8	“Os estudantes também relataram dificuldades relacionadas às capacidades de raciocínio, leitura, memória e de manter a concentração. ” (D.7.9.1)	Dificuldades de raciocínio, leitura, memória e de manter a concentração (D.7.9.1)		
10	“Esse estudo aponta a existência de dois grandes fatores relacionados à integração ao ensino superior : (a) o primeiro associado sobretudo aos aspectos externos relacionados ao ambiente universitário, de satisfação com o curso e, portanto, aderência ao mesmo, e (b) o segundo, sobretudo, aos aspectos internos do indivíduo, de capacidade de enfrentamento, reações físicas psicossomáticas e estado de humor. ” (D.7.10.1)	Capacidade de enfrentamento (D.7.10.1) Reações físicas psicossomáticas (D.7.10.1) Estado de humor (D.7.10.1)		Integração ao ensino superior (D.7.10.1)
12	“Ingressar na universidade acarreta grandes e novos desafios afetivos, cognitivos e sociais.” (D.7.12.1)	Grandes e novos desafios cognitivos (D.7.12.1)		
13	“A significant number of students said they had experienced stressful events during the previous 12 months, including losing contact with friends (69%), family conflicts (50%), and worry about physical appearance (50%).” (D.7.13.1) “ Course concerns , expressed by 56% of the respondents, were the most common problem.” (D.7.13.2)	Preocupação com a aparência física (D.7.13.1) Preocupações com o curso (D.7.13.2)		Estresse (D.7.13.1)

8. Fornecimento de informações: falta de conhecimento sobre os serviços de apoio oferecidos pela universidade; falta de informação sobre aspectos burocráticos; falta de conhecimento sobre a universidade, curso e carreira; conhecimento; compreensão dos aspectos burocráticos; compartilhar experiências no es (veteranos); conscientizar os alunos do papel ativo deles; preparação para a transição antes do ingresso na universidade; escolha por engano do curso (informações prévias); inexistência de um

<i>projeto profissional definido.</i>				
ID	Trecho	Antecedentes	Respostas	Consequências
3	“(…) ao ingressar na universidade ainda há falta de um conhecimento mais concreto, por parte do estudante, sobre a carreira escolhida, o curso em que ingressou e o significado de estar na universidade. ” (D.8.3.1)	Falta de um conhecimento mais concreto sobre a carreira escolhida, o curso que ingressou e o significado de estar na universidade (D.8.3.1)		
6	“(…) apresentam-se a escolha por engano do curso , as dificuldades para acompanhar o nível de exigência da instituição, assim como também as expectativas frustradas dos alunos, dentre outros.” (D.8.6.1)	Escolha por engano do curso (D.8.6.1)		
7	“Nesse sentido, parece que a ausência de uma orientação sobre os processos burocráticos da instituição podem dificultar a ambientação do calouro à universidade. ” (D.8.7.1)	Ausência de uma orientação sobre os processos burocráticos da instituição (D.8.7.1)		Dificultar a ambientação do calouro à universidade (D.8.7.1)
9	“Os relatos dos participantes desta pesquisa confirmam que a falta de informação em relação aos aspectos burocráticos da instituição pode dificultar a adaptação acadêmica dos estudantes. ” (D.8.9.1) “Contudo, o desconhecimento dos jovens sobre o funcionamento e o que esperar da instituição pode gerar dificuldades na adaptação acadêmica ” (D.8.9.2)	Falta de informação com relação aos aspectos burocráticos da instituição (D.8.9.1) Desconhecimento sobre o funcionamento e o que esperar da instituição (D.8.9.2)		Dificultar a adaptação acadêmica (D.8.9.1) Dificuldades na adaptação acadêmica (D.8.9.2)
13	“Students seem to have poor knowledge of the support services and procedures for addressing a range of issues they may confront in the academic environment. The lack of knowledge may impede students' ability to obtain the services they need. ” (D.8.13.1)	Pouco conhecimento sobre como acessar os serviços e procedimentos sobre problemas que eles podem enfrentar no ambiente acadêmico (D.8.13.1)		Impedir os estudantes de obter os serviços que eles precisam (D.8.13.1)
16	“Um baixo nível de conhecimento prévio acerca do curso (associado à percepção de uma dissonância entre os valores e objetivos do curso e os valores e objetivos pessoais) pode levar a um baixo compromisso com o mesmo (…) ”(D.8.16.1)	Baixo nível de conhecimento prévio acerca do curso (D.8.16.1)		Baixo compromisso com o curso (D.8.16.1)
18	“A ausência de uma orientação com relação aos processos burocráticos universitários também é percebida como um obstáculo à adaptação , na medida em que dificulta a ambientação do calouro à instituição e suas rotinas. ” (D.8.18.1) “A falta de um maior conhecimento sobre o que é a universidade e o que esperar dela , tanto em termos acadêmicos quanto pessoais, é um fator que pode concorrer para as dificuldades de adaptação. ”	Ausência de uma orientação com relação aos processos burocráticos universitários (D.8.18.1) Falta de um maior conhecimento sobre o que é a universidade e o que esperar dela (D.8.18.2)		Obstáculo à adaptação (D.8.18.1) Dificulta a ambientação do calouro à instituição e suas rotinas (D.8.18.1) Dificuldades de adaptação (D.8.18.2)

	(D.8.18.2)			
--	------------	--	--	--

9. *Novas responsabilidades: transição da adolescência para a vida adulta; responsabilidade pelas atividades domésticas; responsabilidade total pela própria saúde; responsabilidade pelo aprendizado.*

ID	Trecho	Antecedentes	Respostas	Consequências
3	“(…) para diversos autores, a entrada na universidade é uma transição bastante significativa para o indivíduo, nomeadamente pelo fato de ser um momento frequentemente sincronizado com as mudanças e adaptações peculiares da adolescência e vida adulta. ” (D.9.3.1)	Mudanças e adaptações peculiares da adolescência e vida adulta (D.9.3.1)		
7	<p>“Os estudantes que ingressam no ensino superior são inseridos em uma nova realidade, na qual se deparam com desafios para os quais podem ainda não estar preparados, tais como relacionar-se com pessoas diferentes, ajustar-se a novas regras, assumir novas responsabilidades e lidar com tarefas acadêmicas mais exigentes.” (D.9.7.1)</p> <p>“A transição da adolescência para a vida adulta também foi citada como um fator que, somado às necessidades decorrentes dos processos de adaptação à universidade, pode interferir na trajetória universitária.” (D.9.7.2)</p> <p>“Os acadêmicos apontam que a saudade dos familiares, o afastamento dos pais, a responsabilidade pelas atividades domésticas e a liberdade são aspectos que podem interferir no seu bem-estar ou atrapalhar a rotina acadêmica.” (D.9.7.3)</p>	<p>Nova realidade Desafios para os quais podem ainda não estar preparados (D.9.7.1)</p> <p>Transição da adolescência para a vida adulta (7.2)</p> <p>Responsabilidade pelas atividades domésticas (D.9.7.3)</p>	Assumir novas responsabilidades (D.9.7.1)	<p>Interferir na trajetória universitária (D.9.7.2)</p> <p>Interferir no seu bem-estar (D.9.7.3) Atrapalhar a rotina acadêmica (D.9.7.3)</p>
8	“Dentre as dificuldades diretamente relacionadas à adaptação ao ensino superior, destacam-se problemas no desempenho acadêmico (Liporace, González, Ongarato, Saavedra, & Iglesia, 2009), na aquisição de novas responsabilidades (Teixeira et al., 2008) (...) (D.9.8.1)	Aquisição de novas responsabilidades (D.9.8.1)		
9	“Ingressar no ES traz novas responsabilidades , gera alterações na maneira de organizar o tempo e nos níveis de exigência requeridos para executar as tarefas acadêmicas.” (D.9.9.1)	Novas responsabilidades (D.9.9.1)		
16	“Em primeiro lugar, ela representa muitas vezes a primeira tentativa importante de implementar um senso de identidade autônomo, tentativa traduzida por meio da escolha profissional (ou tentativa de escolha), que é uma tarefa típica do desenvolvimento na passagem da adolescência para a vida adulta. ” (D.9.16.1)	Passagem da adolescência para a vida adulta (D.9.16.1)		

	“(…) envolvimento do estudante com sua formação dependa muito mais dele do que da universidade. A responsabilidade pelo aprendizado , antes centrada na escola, é agora deslocada para o jovem” (D.9.16.2)	Responsabilidade pelo aprendizado (D.9.16.2)		
18	“A responsabilidade pelo aprendizado , antes centrada na escola, é agora deslocada para o jovem.” (D.9.18.1) “As mudanças em responsabilidade são percebidas em dois grandes âmbitos: o profissional e o pessoal. ” (D.9.18.2)	Responsabilidade pelo aprendizado (D.9.18.1) Mudanças em responsabilidade nos âmbitos profissional e pessoal (D.9.18.2)		

10. Desempenho acadêmico: notas baixas.

ID	Trecho	Antecedentes	Respostas	Consequências
1	“However, the direction of the relationship is ambiguous, as poor academic performance could be either the result of psychological distress or the cause of it.” (D.10.1.1)	Baixo desempenho acadêmico (D.10.1.1)		Distresse psicológico (D.10.1.1)
8	“Dentre as dificuldades diretamente relacionadas à adaptação ao ensino superior , destacam-se problemas no desempenho acadêmico (...)” (D.10.8.1)	Problemas no desempenho acadêmico (D.10.8.1)		
11	“In first year college students, poorer grades and alcohol use were associated with lower well-being (...)” (D.10.11.1)	Notas baixas (D.10.11.1)		Menor bem-estar (D.10.11.1)
13	“They reported that 81% of the students in their sample said that they had experienced depression at some point since beginning their studies. The most frequently cited causes were grades , relationships, loneliness, and money problems.” (D.10.13.1)	Notas (D.10.13.1)		Depressão (D.10.13.1)
14	“Com efeito, a entrada no Ensino Superior apresenta algumas ameaças, contrastando com os cenários mais familiares do Ensino Médio e exigindo bastante dos estudantes nas áreas do relacionamento interpessoal, do desempenho acadêmico e do ajustamento emocional.” (D.10.14.1)	Exigências de desempenho acadêmico (D.10.14.1)		

11. Expectativas quanto à transição para o ensino superior: contexto não receptivo às expectativas; expectativas equivocadas; expectativas não realistas; congruência entre expectativas e realidade do ambiente acadêmico.

ID	Trecho	Antecedentes	Respostas	Consequências
----	--------	--------------	-----------	---------------

3	<p>“(…) para o estudante, o período de ingresso é marcado pela euforia e idealização de que o novo ambiente educacional, que foi tão desejado, satisfaça suas necessidades, promova mudanças pessoais e o transforme em um profissional capacitado.” (D.11.3.1)</p>	<p>Idealização de que o novo ambiente educacional satisfaça suas necessidades, promova mudanças pessoais e o transforme em um profissional capacitado (D.11.3.1)</p>		
6	<p>“(…) a expectativa do universitário é um dos fatores relevantes para a adaptação, integração e satisfação do aluno e, por conseguinte, pode influenciar na sua permanência no Ensino Superior.” (D.11.6.1)</p> <p>“As expectativas sobre o ambiente acadêmico podem estar associadas tanto a questões estritamente acadêmicas como o curso, as disciplinas, as avaliações quanto às relações sociais e interpessoais, ambiente de estudo, equipamentos disponibilizados pela instituição de Ensino Superior, etc.” (D.11.6.2)</p> <p>“O desencontro entre as expectativas e o que a universidade oferece pode desencadear várias decepções com a vida acadêmica” (D.11.6.3)</p> <p>“De acordo com Farias, Nascimento, Graça e Baptista (2011), os alunos levam para os cursos de formação inicial crenças preestabelecidas, o que pode gerar conflito entre as expectativas iniciais e o que é aprendido durante o curso de graduação.” (D.11.6.4)</p>	<p>Expectativa do universitário (D.11.6.1)</p> <p>Expectativas sobre questões acadêmicas (curso, disciplinas, avaliações) (D.11.6.2)</p> <p>Expectativas sobre ambiente de estudo, equipamentos, etc (D.11.6.2)</p> <p>Desencontro entre as expectativas e o que a universidade oferece (D.11.6.3)</p> <p>Crenças preestabelecidas (D.11.6.4)</p>		<p>Adaptação, integração e satisfação do aluno (D.11.6.1)</p> <p>Influenciar na permanência no Ensino Superior (D.11.6.1)</p> <p>Decepções com a vida acadêmica (D.11.6.3)</p> <p>Conflito entre as expectativas iniciais e o que é aprendido durante o curso de graduação (D.11.6.4)</p>
14	<p>“(…) os ingressantes apresentam expectativas bastante elevadas, por vezes pouco realistas, em relação às suas vivências interpessoais, curso, carreira e futuro profissional” (D.11.14.1)</p> <p>“(…) as vivências acadêmicas dos estudantes no Ensino Superior estão relacionadas com os seus níveis e tipos de expectativas.” (D.11.14.2)</p> <p>“Uma frustração das expectativas iniciais dos alunos, sem uma consequente reformulação, pode levar ao abandono precoce do Ensino Superior.” (D.11.14.3)</p>	<p>Expectativas bastante elevadas, por vezes pouco realistas, em relação às suas vivências interpessoais, curso, carreira e futuro profissional (D.11.14.1)</p> <p>Níveis e tipos de expectativas (D.11.14.2)</p> <p>Frustração das expectativas iniciais (D.11.14.3)</p>	<p>Vivências acadêmicas (D.11.14.2)</p>	<p>Abandono precoce do Ensino Superior (D.11.14.3)</p>

15	“Essentially, several factors can initiate the feeling of loneliness , including a lack of satisfaction with one’s social relationships, expectations not meeting the reality of social status , or a deficit in emotional connectivity.” (D.11.15.1)	Expectativas que não estão de acordo com a realidade do status social (D.11.15.1)		Sentimentos de solidão (D.11.15.1)
19	“Ellen explained that a lack of social support and a course that did not meet her expectations may have influenced her decision to withdraw .” (D.11.19.1) “Previous research has cited student expectations that are not being met as being responsible, at least in part, for non-completion .” (D.11.19.2)	Curso que não correspondeu às suas expectativas (D.11.19.1) Expectativas não correspondidas do estudante (D.11.19.2)		Abandono do curso (D.11.19.1) Cursos não completados (D.11.19.2)

12. Características da instituição – questões burocráticas: necessidade de compreensão das questões burocráticas; exigências burocráticas.

ID	Trecho	Antecedentes	Respostas	Consequências
7	“No que se refere ao curso escolhido, os calouros de Economia e Psicologia enfrentaram dificuldades referentes ao grau de exigência e didática dos professores e à falta de compreensão dos aspectos burocráticos da formação .” (D.12.7.1)	Falta de compreensão dos aspectos burocráticos da formação (D.12.7.1)		
8	“A categoria que obteve maior percentual de respostas foi “diferenças entre ensino médio e superior”, que se refere às questões burocráticas e ao nível de exigência mais elevado no ensino superior.” (D.12.8.1)	Questões burocráticas (D.12.8.1)		
18	“Contudo, as primeiras exigências universitárias, sejam elas burocráticas (matrículas, carteiras estudantis) ou acadêmicas (nível de exigência das aulas), podem ser percebidas como muito bruscas, fazendo com que alguns se sintam perdidos frente ao cotidiano universitário .” (D.12.18.1)	Exigências burocráticas (matrículas, carteiras estudantis) (D.12.18.1)		Sentir-se perdido frente ao cotidiano universitário (D.11.18.1)

13. Gestão do tempo: conciliar vida pessoal e acadêmica; procrastinação.

ID	Trecho	Antecedentes	Respostas	Consequências
7	“Os calouros podem encontrar diversas dificuldades ao longo da graduação, tais como problemas no desempenho acadêmico, com professores e pares, na gestão do tempo .” (D.13.7.1) “Uma dificuldade que parece característica dos	Problemas na gestão no tempo (D.13.7.1) Dificuldade em Gestão do tempo	Dedicar muito tempo	Prejuízos a outras áreas da

	estudantes formandos, por sua vez, corresponde à gestão do tempo . Os discentes referiram dedicar muito tempo aos estudos, o que prejudica outras áreas de suas vidas. Relatam não conseguir conciliar estudos e trabalho , em função das exigências acadêmicas.” (D.13.7.2) “Assim, questiona-se se dificuldades nessa habilidade podem interferir nas crenças de autoeficácia dos estudantes, uma vez que a falha na administração do tempo pode comprometer as responsabilidades assumidas pelos acadêmicos. ” (D.13.7.3)	(D.13.7.2) Falha na administração do tempo (D.13.7.3)	aos estudos (D.13.7.2) Falha na administração do tempo (D.13.7.3)	vida (D.13.7.2) Não conseguir conciliar estudos e trabalhos (D.13.7.2) Comprometimento das responsabilidades assumidas pelos acadêmicos (D.13.7.3)
8	“Dentre as dificuldades diretamente relacionadas à adaptação ao ensino superior, destacam-se problemas no desempenho acadêmico (Liporace, González, Ongarato, Saavedra, & Iglesia, 2009), na aquisição de novas responsabilidades (Teixeira et al., 2008), na gestão do tempo (...) (D.13.8.1) “O principal problema enfrentado pelos discentes consiste em conciliar as demandas da vida universitária com compromissos pessoais e/ou profissionais . A elevada carga horária do curso resulta em menos tempo para a família, para realizar as tarefas da casa e, inclusive, para participar de atividades extracurriculares (...)” (D.13.8.2)	Problemas na gestão do tempo (D.13.8.1) Dificuldade em conciliar as demandas da vida universitária com compromissos pessoais e/ou profissionais (D.13.8.2)		
9	“Ingressar no ES traz novas responsabilidades, gera alterações na maneira de organizar o tempo e nos níveis de exigência requeridos para executar as tarefas acadêmicas.” (D.13.9.1)	Novas responsabilidades (D.13.9.1)	Alterações na maneira de organizar o tempo para executar tarefas acadêmicas (D.13.9.1)	
15	“Most notably, the greatest reported variables that were believed to have a negative impact on academic performance were: Social, Academic, Family and Personal Issues/Stressors (58.8%); Work/Job/Volunteering (16.8%); and, Busy Schedule (12.7%). Additional stressors that were noted less frequently were: Psychological Disorders/Problems (5.5%); Poor Time Management/Procrastination (3.3%) ; Homesickness (1.6%); Sports/Athlet- ics (0.8%); and Loneliness (0.2%).” (D.13.15.1)		Mau gerenciamento do tempo/procrastinação (D.13.15.1)	Impacto negativo no desempenho acadêmico (D.13.15.1)

14. Características da instituição – currículo: poucas opções de atividades extracurriculares; estrutura curricular (restrita); falta de opções extracurriculares; falta de espaços para a pesquisa autônoma; falta de currículos e práticas de ensino inovadores; falta de matérias curriculares fortemente associadas a uma carreira e profissão

desejada; dar condições para o estudo e desempenho acadêmico; objetivos educativos.

ID	Trecho	Antecedentes	Respostas	Consequências
7	“Já os formandos lembram da frustração de suas expectativas quando ingressaram na universidade e consideram a falta de opções extracurriculares para aprofundar os estudos como um dos fatores problemáticos encontrado em seu processo de adaptação e formação.” (D.14.7.1)	Falta de opções extracurriculares (D.14.7.1)		
9	“Os acadêmicos ainda desejavam que a estrutura curricular do curso fosse mais bem distribuída, contemplando uma maior diversidade de disciplinas em vez de restringir seu aprendizado aos temas de interesse dos professores.” (D.14.9.1)	Distribuição da estrutura curricular do curso (pouca diversidade de disciplinas) (D.14.9.1)		
14	“Para Kuh e cols., (2005a), embora alguns alunos esperem, nem sempre encontram professores desafiantes, espaços para a pesquisa autônoma, currículos e práticas de ensino inovadores ou matérias curriculares fortemente associadas a uma carreira e profissão desejadas (...) Todas estas situações, traduzindo uma dissonância entre as expectativas e a realidade, podem fragilizar emocionalmente o estudante , que pode, então, não encontrar os recursos e competências pessoais para enfrentar as demandas do ambiente universitário (Howard, 2005)” (D.14.14.1)	Falta de espaços para pesquisa autônoma, currículos e práticas de ensino inovadores ou matérias curriculares fortemente associadas a uma carreira e profissão desejadas (D.14.14.1)		Fragilizar emocionalmente o estudante desejadas (D.14.14.1) Estudante pode não encontrar os recursos e competências pessoais para enfrentar as demandas do ambiente universitário desejadas (D.14.14.1)

15. Questões pedagógicas: didática dos professores; falta de professores desafiantes; explicitar a relevância e atualidade do conteúdo oferecido; clarificação dos objetivos da disciplina; harmonia entre teoria e prática.

ID	Trecho	Antecedentes	Respostas	Consequências
8	“Os participantes disseram enfrentar dificuldades em se adaptar ao estilo de ensino dos professores .” (D.15.8.1)	Estilo de ensino dos professores (D.15.8.1)	Dificuldade em adaptar-se (D.15.8.1)	
14	“Para Kuh e cols., (2005a), embora alguns alunos esperem, nem sempre encontram professores desafiantes , espaços para a pesquisa autônoma, currículos e práticas de ensino inovadores ou matérias curriculares fortemente associadas a uma carreira e profissão desejadas (...) Todas estas situações, traduzindo uma dissonância entre as expectativas e a realidade, podem fragilizar emocionalmente o estudante , que pode, então, não encontrar os recursos e competências pessoais para enfrentar as demandas do ambiente universitário (Howard, 2005)” (D.15.14.1)	Falta de professores desafiantes (D.15.14.1)		Fragilizar emocionalmente o estudante (D.15.14.1) Estudante pode não encontrar os recursos e competências pessoais para enfrentar as demandas do ambiente universitário (D.15.14.1)

16. Sobrecarga de atividades: carga horária; grande quantidade de tarefas; provas; trabalhos.

ID	Trecho	Antecedentes	Respostas	Consequências
8	“A elevada carga horária do curso resulta em menos tempo para a família, para realizar as tarefas da casa e, inclusive, para participar de atividades extracurriculares.” (D.16.8.1)	Elevada carga horária (D.16.8.1)		Menos tempo para a família, para realizar as tarefas de casa e para participar de atividades extracurriculares (D.16.8.1)
15	<p>“Learning burnout is based on the idea that “students become burned out in their learning process because of academic pressure, homework overload, or other individual psychological factors such as emotional exhaustion, negative attitudes, and the phenomenon of low personal accomplishment” (D.16.15.1)</p> <p>“Most notably, the greatest reported variables that were believed to have a negative impact on academic performance were: Social, Academic, Family and Personal Issues/Stressors (58.8%); Work/Job/Volunteering (16.8%); and, Busy Schedule (12.7%).” (D.16.15.2)</p>	<p>Sobrecarga de tarefas (D.16.15.1)</p> <p>Agenda lotada (D.16.15.2)</p>		<p>Learning burnout (D.16.15.1)</p> <p>Impacto negativo no desempenho acadêmico (D.16.15.2)</p>

17. Repertório de estudo: inapropriado repertório acadêmico básico;

ID	Trecho	Antecedentes	Respostas	Consequências
3	“Certamente, a satisfação do universitário em suas experiências acadêmicas poderá ser dificultada mediante a falta de recursos pessoais, inapropriado repertório acadêmico básico , inexistência de um projeto profissional definido e ausência de apoio da instituição.” (D.17.3.1)	Inapropriado repertório acadêmico básico (D.17.3.1)		Dificuldade de Satisfação do universitário em suas experiências acadêmicas (D.17.3.1)

18. Características individuais – condições de saúde: vulnerabilidade do indivíduo ao estresse; uso de álcool, tabaco e outras drogas; baixa qualidade de sono.

ID	Trecho	Antecedentes	Respostas	Consequências
11	<p>“In first year college students, poorer grades and alcohol use were associated with lower well-being.” (D.18.11.1)</p> <p>“Another threat to well-being among college students is poor sleep habits. The quality of sleep was associated with well-being but not sleep quantity in college students.” (11.2)</p>		<p>Uso de álcool (D.18.11.1)</p> <p>Baixa qualidade do sono (D.18.11.1)</p>	<p>Menor bem-estar (D.18.11.1)</p> <p>Ameaça ao bem-estar (D.18.11.1)</p>

	“ Current tobacco users and illicit drug users had significantly lower levels of well-being compared to their counterparts.” (11.3)		Uso de tabaco e drogas ilícitas (D.18.11.1)	Menores níveis de bem-estar (D.18.11.1)
--	---	--	---	---

19. Repertório de manejo de emoções: falta de recursos pessoais; estratégias utilizadas para lidar com as emoções.

ID	Trecho	Antecedentes	Respostas	Consequências
3	“Certamente, a satisfação do universitário em suas experiências acadêmicas poderá ser dificultada mediante a falta de recursos pessoais , inapropriado repertório acadêmico básico, inexistência de um projeto profissional definido e ausência de apoio da instituição” (D.19.3.1)	Falta de recursos pessoais (D.19.3.1)		Dificuldade de satisfação do universitário em suas experiências acadêmicas (D.19.3.1)
7	“A estratégia utilizada pelos discentes para lidar com as emoções , por sua vez, está associada com os níveis de ajustamento à universidade (...) ”(D.19.7.1)		Estratégia utilizada para lidar com as emoções (D.19.7.1)	Níveis de ajustamento à universidade (D.19.7.1)

20. Características da instituição – infraestrutura: falta de recursos materiais; ambiente de estudo;

ID	Trecho	Antecedentes	Respostas	Consequências
9	“Os resultados desta pesquisa confirmam que a estrutura da universidade pode interferir na adaptação acadêmica. Assim, a falta de recursos materiais percebida pelos estudantes pode não só prejudicar o aprendizado dos mesmos, mas também desmotivá-los a se comprometerem com sua formação. ”(D.20.9.1)	Estrutura da universidade (D.20.9.1) Falta de recursos materiais (D.20.9.1)		Prejudicar o aprendizado (D.20.9.1) Desmotivá-los a se comprometerem com sua formação (D.20.9.1)

Apêndice B

Preenchimento do Protocolo A referente ao procedimento de identificação, registro e aperfeiçoamento da nomenclatura dos componentes relativos ao repertório requerido à adaptação

REPERTÓRIOS DOS ESTUDANTES REQUERIDOS À ADAPTAÇÃO				
(i. e. comportamentos apresentados pelos estudantes que podem auxiliar no processo de adaptação e na sua saúde mental)				
1. <i>Autonomia: autonomia na aprendizagem; autonomia na administração do tempo; autonomia na definição de metas e estratégias para os estudos.</i>				
ID	Trecho	Antecedentes	Respostas	Consequências
3	“Não são todos os universitários que necessitam do mesmo tipo de apoio para a otimização dos seus níveis de adaptação acadêmica, sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial . Isso se deve ao fato de que as motivações, as habilidades cognitivas, o background acadêmico anterior, as expectativas ou os níveis de autonomia podem ser diferenciados entre os estudantes” (R.1.3.1)		Níveis de autonomia (R.1.3.1)	Necessidade de apoio para otimização dos seus níveis de adaptação acadêmica, Sucesso escolar (R.1.3.1) Desenvolvimento psicossocial (R.1.3.1)
7	“A autonomia e a responsabilidade ganham importância a partir das mudanças de comportamento e da visão de si mesmo após a entrada no ensino superior ” (R.1.7.1)	Entrada no ensino superior (R.1.7.1) Mudanças de comportamento após a entrada no ensino superior (R.1.7.1) Mudanças da visão de si mesmo após a entrada no ensino superior (R.1.7.1)	Autonomia (R.1.7.1)	
11	“In contrast, psychological well-being has six separate factors: self-acceptance, purpose in life, environmental mastery, positive relationships with other, autonomy , and personal growth.” (R.1.11.1)		Autonomia (R.1.11.1)	Bem-estar psicológico (R.1.11.1)
12	“O processo de integração envolve diversos aspectos (...) Outros pontos a considerar são estabelecimento de relações interpessoais positivas e gratificantes, desenvolvimento da identidade, autonomia , equilíbrio emocional, filosofia de vida, projeto vocacional e estilo de vida que promovem o bem-estar físico e pessoal dos universitários ” (R.1.12.1)	Processo de integração (R.1.12.1)	Desenvolvimento da autonomia (R.1.12.1)	Bem-estar físico e pessoal dos universitários (R.1.12.1)
14	“Os desafios da transição e integração acadêmica colocam algumas exigências, apelando a níveis adequados de autonomia e maturidade dos estudantes para garantir a sua adaptação e sucesso ” (R.1.14.1)	Desafios da transição e integração acadêmica (R.1.14.1)	Níveis adequados de autonomia (R.1.14.1)	Adaptação dos estudantes Maior probabilidade de adaptação (R.1.14.1) Sucesso dos estudantes (R.1.14.1)
16	“A responsabilidade pelo aprendizado , antes centrada na escola, é agora deslocada para o jovem . Dele, espera-se autonomia na aprendizagem, na administração do tempo e na definição de	Responsabilidade pelo aprendizado deslocada para o jovem (R.1.16.1)	Autonomia na aprendizagem Aprender a aprender	

	metas e estratégias para os estudos” (R.1.16.1)		(R.1.16.1) <i>Autonomia na administração do tempo</i> <i>Gerir as atividades em função do tempo</i> (R.1.16.1) <i>Autonomia na definição de metas e estratégias para os estudos</i> <i>Definir metas para os estudos</i> (R.1.16.1) <i>Definir estratégias para os estudos</i> (R.1.16.1)	
17	“Isso sugere que a autonomia do jovem facilita a sua adaptação , mas apenas quando essa autonomia não está associada a conflitos na relação pais-filho. ” (R.1.17.1)		<i>Autonomia do jovem não associada a conflitos na relação pais-filho</i> (R.1.17.1)	Facilita a adaptação <i>Maior probabilidade de adaptação</i> (R.1.17.1)
18	“A responsabilidade pelo aprendizado , antes centrada na escola, é agora deslocada para o jovem . Dele se espera autonomia na aprendizagem, na administração do tempo e na definição de metas e estratégias para os estudos ” (R.1.18.1) “A experiência universitária pode ainda oferecer ferramentas para o desenvolvimento do juízo crítico, facilitando a emergência de atitudes mais autônomas. ” (R.1.18.2) “Os calouros percebem que é preciso assumir uma atitude ativa frente à aprendizagem , buscando aprender por conta própria e procurando oportunidades que estão além da sala de aula (R.1.18.3)”	Responsabilidade pelo aprendizado deslocada para o jovem (R.1.18.1) <i>Experiência universitária</i> (R.1.18.2)	<i>Autonomia na aprendizagem</i> <i>Aprender a aprender</i> (R.1.18.1) <i>Autonomia na administração do tempo</i> <i>Gerir as atividades em função do tempo</i> (R.1.18.1) <i>Autonomia na definição de metas e estratégias para os estudos</i> <i>Definir metas para os estudos</i> (R.1.18.1) <i>Definir estratégias para os estudos</i> (R.1.18.1)	Emergência de atitudes mais autônomas <i>Desenvolvimento de atitudes mais autônomas</i> (R.1.18.2)

			<p>Desenvolvimento de juízo crítico Avaliar criticamente as situações (R.1.18.2)</p> <p>Assumir uma atitude ativa frente à aprendizagem Buscar ativamente formas de aprender (R.1.18.3) Aprender por conta própria Aprender a aprender (R.1.18.3)</p>	
--	--	--	--	--

2. *Comprometimento: querer ser bem-sucedido academicamente; comprometimento com os desafios do contexto acadêmico; com a instituição; (expectativa de frequentar uma determinada instituição); investir seus recursos (material, intelectual, de tempo etc) nas vivências acadêmicas; envolvimento com a própria aprendizagem e desenvolvimento; comprometer-se com as tarefas acadêmicas.*

ID	Trecho	Antecedentes	Respostas	Consequências
2	“The positive relationship was not surprising— students committed to the challenges of academics had higher cumulative GPAs. ” (R.2.2.1)		Comprometer-se com os desafios acadêmicos (R.2.2.1)	Melhores notas (R.2.2.1)
3	<p>“Além disso, no total das dimensões para os alunos de 5º ano, a diferença significativa apresentada pode ser indicativa de que, de forma geral, os alunos com expectativas “muito altas” apresentaram avaliação melhor das vivências acadêmicas porque estavam mais dispostos e motivados para investir seus recursos (material, intelectual, de tempo etc.) para elas.” (R.2.3.1)</p> <p>“Existem autores (dentre eles, Cabrera & cols., 1992 e Tinto, 1975</p>	Expectativa pessoal do estudante		<p>Avaliação melhor das vivências acadêmicas (R.2.3.1)</p> <p>Dispostos e motivados para investir seus recursos (material, intelectual, de tempo etc) nas vivências acadêmicas</p> <p>Maior disposição e motivação para investir</p>

	apud Polydoro, 2000) que defendem que o compromisso institucional se refere à expectativa pessoal do estudante de frequentar uma determinada instituição de ensino superior e o estabelecimento desse compromisso depende das características acadêmicas e sociais da universidade. ” (R.2.3.2)	de frequentar uma determinada instituição de ensino superior (Compromisso institucional) (R.2.3.2) Características acadêmicas e sociais da universidade (R.2.3.2)		<i>recursos materiais, intelectuais e de tempo nas vivências acadêmicas</i> (R.2.3.1)
4	“Firstly, high self-efficacy people feel confident in performing more challenging tasks. They will be highly committed and engaged with the tasks , and thus they will enjoy living their lives ” (R.2.4.1)	Altos níveis de autoeficácia (R.2.4.1)	Desempenhar tarefas mais desafiantes (R.2.4.1)	Gostar de viver suas vidas (R.2.4.1) Comprometidos e engajados nas tarefas Maior engajamento nas tarefas acadêmicas (R.2.4.1)
10	“Baker e Siryk (1989) identificaram quatro dimensões relacionadas à integração do estudante à universidade (...) o comprometimento com a instituição/aderência : referindo-se à qualidade da ligação entre o estudante e o curso e do estudante com a instituição.” (R.2.10.1) “No que se refere ao universitário, Astin (1985) e Pascarella (1985) chamam a atenção para a qualidade do esforço estudantil, isto é, o envolvimento do acadêmico com sua própria aprendizagem e desenvolvimento. ” (R.2.10.2)	Qualidade da ligação entre o estudante e o curso e do estudante com a instituição Qualidade da relação do estudante com o curso (R.2.10.1) Qualidade da relação do estudante com a instituição (R.2.10.1)	Comprometimento com a instituição/aderência Comprometer-se com a instituição (R.2.10.1) Envolvimento do acadêmico com sua própria aprendizagem e desenvolvimento Comprometer-se com a própria aprendizagem (R.2.10.2) Comprometer-se com o próprio desenvolvimento (R.2.10.2)	Maior integração do estudante à universidade (R.2.10.1)
12	“Após a aplicação da escala em uma amostra de 1.141 estudantes universitários ingressantes, a análise dos componentes principais apontou a existência de cinco fatores: (a) ambiente universitário; (b) compromisso com o curso ; (c) habilidade do estudante; (d) envolvimento em atividades não-obrigatórias; e (e) condições para o estudo e desempenho acadêmico.” (R.2.12.1)		Compromisso com o curso Comprometer-se com o curso (R.2.12.1)	

14	“Dentre as variáveis pessoais, autores afirmam a importância de investigar as expectativas acadêmicas dos estudantes e as possibilidades de sua concretização (Hernandez & Perez, 2010; Nadelson e cols., 2013). Essas condicionam o investimento do aluno no seu curso e instituição , afetando a sua permanência e sucesso acadêmico ” (R.2.14.1)	Expectativas acadêmicas dos estudantes (R.2.14.1) Possibilidades de concretização das expectativas acadêmicas (R.2.14.1)	Investimento do aluno no seu curso e instituição Comprometer-se com o curso (R.2.14.1) Comprometer-se com a instituição (R.2.14.1)	Permanência acadêmica (R.2.14.1) Sucesso acadêmico (R.2.14.1)
----	--	---	---	--

3. Manejo das emoções: tolerar o estresse; estabilidade pessoal; habilidade para lidar com as emoções; bem-estar psicológico: auto aceitação, propósito de vida, crescimento pessoal; equilíbrio emocional;

ID	Trecho	Antecedentes	Respostas	Consequências
1	“That both emotional and bounce-back resilience were the only significant predictors over time suggests that learning to manage one’s emotions is of central importance in coping with stress and improving well-being ” (R.3.1.1)		Manejar as emoções (R.3.1.1) Lidar com o estresse (R.3.1.1)	Melhorar o bem-estar (R.3.1.1)
7	“Esses resultados sugerem que a habilidade para administrar as emoções pode proteger os indivíduos de um ajustamento deficitário ” (R.3.7.1)		Administrar as emoções (R.3.7.1)	Proteger os indivíduos de um ajustamento deficitário (R.3.7.1)
12	“O processo de integração envolve diversos aspectos, como o desenvolvimento de competências acadêmicas e cognitivas. Outros pontos a considerar são estabelecimento de relações interpessoais positivas e gratificantes, desenvolvimento da identidade, autonomia, equilíbrio emocional , filosofia de vida, projeto vocacional e estilo de vida que promovem o bem-estar físico e pessoal dos universitários ” (R.3.12.1)	Processo de integração (R.3.12.1)	Equilíbrio emocional (R.3.12.1)	Bem-estar físico e pessoal dos universitários (R.3.12.1)

4. Comportamentos de estudo: gestão do tempo; programa de estudo; planejamento do estudo; perceber a importância de encontrar formas de conciliar as atividades acadêmicas com a vida pessoal; desenvolvimento de competências acadêmicas e cognitivas

ID	Trecho	Antecedentes	Respostas	Consequências
4	“Among university students in Iran, Korea, and China, PWB appeared to link with gender, study programme , stress, resilience (Shi, Wang, Bian, & Wang, 2015), self-efficacy (Priesack & Alcock, 2015), and creativity (Tamannaefar & Motaghedifard, 2014)” (R.4.4.1)		Programa de estudo (R.4.4.1)	Bem-estar psicológico (R.4.4.1)
7	“Já durante a trajetória universitária , é possível que os jovens	Trajetória universitária (R.4.7.1)	Identifiquem	

	identifiquem aspectos individuais que precisam ser desenvolvidos e percebam a importância de encontrar formas de conciliar as atividades acadêmicas com a vida pessoal.” (R.4.7.1)		<i>Identificar</i> aspectos individuais que precisam ser desenvolvidos (R.4.7.1) Percebam <i>Perceber</i> a importância de encontrar formas de conciliar as atividades acadêmicas com a vida pessoal (R.4.7.1)	
12	“O processo de integração envolve diversos aspectos, como o desenvolvimento de competências acadêmicas e cognitivas . Outros pontos a considerar são estabelecimento de relações interpessoais positivas e gratificantes, desenvolvimento da identidade, autonomia, equilíbrio emocional, filosofia de vida, projeto vocacional e estilo de vida que promovem o bem-estar físico e pessoal dos universitários ” (R.4.12.1)	Processo de integração (R.4.12.1)	Desenvolvimento <i>Desenvolver</i> competências acadêmicas e cognitivas (R.4.12.1)	Bem-estar dos universitários (R.4.12.1)
15	“University is a momentous period in every young adult’s life, marked with many new experiences, challenges, and life events . During this transitional period, university students acquire more independence, experience changes in social systems, gain important life skills (e.g., problem solving, time management, etc.) , and on top of all that, go to school to get a degree in order to have a brighter future.” (R.4.15.1)	Novas experiências, desafios e eventos de vida (R.4.15.1) Período transicional (R.4.15.1)	Ganho de importantes habilidades de vida (e.g. resolução de problemas, gestão do tempo) <i>Resolver problemas</i> (R.4.15.1) <i>Gerir as atividades em função do tempo</i> (R.4.15.1)	

5. Ajustamento: *adequar suas concepções de com as possibilidades oferecidas; ajustamento acadêmico; ajustamento relacional-social; ajustamento pessoal-emocional; domínio do vocabulário acadêmico; domínio do espaço físico; assimilação dos valores acadêmicos; assimilação dos procedimentos acadêmicos; construir um vínculo positivo com o novo lar.*

ID	Trecho	Antecedentes	Respostas	Consequências
6	“Uma ideia é formada e fixada de maneira rígida e muitas vezes o contato com dados de realidade que o curso proporciona pode levar a uma dissonância entre o que era aguardado e o que realmente	Contato com os dados da realidade que o curso proporciona (R.5.6.1)	O estudante terá que adequar suas concepções de acordo	Permanência <i>acadêmica</i> (R.5.6.1) Aproveitamento acadêmico

	<p>ocorre. (...) Dessa forma, o estudante terá que adequar suas concepções de acordo com as possibilidades oferecidas e tirar o melhor proveito disso para sua permanência e seu aproveitamento acadêmico.” (R.5.6.1)</p>	<p>Dissonância entre o que era aguardado e o que realmente ocorre (R.5.6.1)</p>	<p>com as possibilidades oferecidas e tirar o melhor proveito disso <i>Adequar as concepções sobre o curso de acordo com as possibilidades oferecidas</i> (R.5.6.1)</p>	<p>(R.5.6.1)</p>
7	<p>“O ajustamento à realidade da instituição, que envolve a assimilação das regras de funcionamento, destaca-se como uma das mudanças que exigem a adaptação dos calouros (Teixeira et al., 2008).” (R.5.7.1)</p> <p>“Uma forma de reduzir a saudade de casa consiste em construir um vínculo positivo com o novo lar, através da substituição de aspectos negativos da residência anterior por aspectos positivos da casa nova” (R.5.7.2)</p>	<p>Mudanças que exigem a adaptação dos calouros (R.5.7.1)</p>	<p><i>Ajustar-se</i> à realidade da instituição (R.5.7.1) <i>Compreender</i> as regras de funcionamento (R.5.7.1)</p> <p>Construir um vínculo positivo com o novo lar (R.5.7.2) <i>Substituir</i> aspectos negativos da residência anterior por aspectos positivos da casa nova (R.5.7.2)</p>	<p><i>Redução</i> da saudade de casa (R.5.7.2)</p>
10	<p>“Baker e Siryk (1989) identificaram quatro dimensões relacionadas à integração do estudante à universidade: (a) o ajustamento acadêmico: referindo-se ao atendimento das demandas educacionais que a instituição apresenta ao estudante; (b) o ajustamento relacional- social: referindo-se às demandas interpessoais e sociais da vida universitária; (c) o ajustamento pessoal-emocional: referindo-se ao estado psicológico e físico do universitário; e (d) o comprometimento com a instituição/aderência: referindo-se à qualidade da ligação entre o estudante e o curso e do estudante com a instituição.” (R.5.10.1)</p>	<p>Demandas educacionais que a instituição apresenta ao estudante (R.5.10.1)</p> <p>Demandas interpessoais e sociais da vida universitária (R.2.10.1)</p>	<p><i>Responder às demandas da instituição</i> (R.5.10.1)</p> <p><i>Responder às demandas interpessoais e sociais da vida universitária</i> (R.5.10.1)</p> <p>Ajustamento pessoal-emocional: estado psicológico e físico</p>	<p>Integração do estudante à universidade (R.5.10.1)</p>

	<p>“A aprendizagem das respostas que esse novo ambiente exige deve ser ágil, indo desde o domínio do vocabulário acadêmico e do espaço físico, até a assimilação dos valores e procedimentos acadêmicos (R.5.10.2)”</p>		<p>do universitário (R.5.10.1)</p> <p>Domínio do vocabulário acadêmico <i>Compreender o vocabulário acadêmico (R.5.10.2)</i></p> <p>Domínio do espaço físico <i>Conhecer o espaço físico (R.5.10.2)</i></p> <p>Assimilação dos valores e procedimentos acadêmicos <i>Integrar os valores e procedimentos acadêmicos (R.5.10.2)</i></p>	
14	<p>“Os valores obtidos neste estudo sinalizam que as expectativas acadêmicas relacionadas principalmente com o envolvimento social, vocacional e curricular influenciam a adaptação do aluno ao Ensino Superior’ (R.5.14.1)</p>	Expectativas acadêmicas relacionadas principalmente com o envolvimento social, vocacional e curricular (R.5.14.1)	<p>Envolvimento social <i>Comprometer-se com as relações sociais (R.5.14.1)</i></p> <p>Envolvimento vocacional Envolvimento e curricular <i>Comprometer-se com o currículo do curso (R.5.14.1)</i></p>	Adaptação do aluno ao ensino superior (R.5.14.1)

6. Autoeficácia: acreditar na sua capacidade de atingir os objetivos a partir de metas; sentir-se confiante frente a desafios.

ID	Trecho	Antecedentes	Respostas	Consequências
4	“Among university students in Iran, Korea, and China, PWB		Autoeficácia	Bem-estar psicológico

	<p>appeared to link with gender, study programme, stress, resilience (Shi, Wang, Bian, & Wang, 2015), self-efficacy (Priesack & Alcock, 2015), and creativity (Tamannaefar & Motaghedifard, 2014).” (R.6.4.1)</p> <p>“Existing research also reported a significant positive association between self-efficacy and well-being among undergraduate students (Priesack & Alcock, 2015; Tamannaefar & Motaghedifard, 2014). According to Bandura, Adams, and Beyer’s conceptualisation (1977), self-efficacy reflects the extent to which people believe in their ability to execute goal-directed tasks and to achieve desirable outcomes.” (R.6.4.2)</p>		(R.6.4.1)	(R.6.4.1)
7	<p>“Além disso, alunos que possuem uma visão melhor de si podem utilizar estratégias mais eficazes para lidar com as demandas acadêmicas e sociais do contexto universitário. Por exemplo, sentimentos de autoeficácia podem gerar confiança nos estudantes para manejar estressores, resultando em melhor adaptação acadêmica dos mesmos” (R.6.7.1)</p>	<p><i>Alunos que possuem uma visão melhor de si (R.6.7.1)</i></p>	<p>Utilizar estratégias mais eficazes para lidar com as demandas acadêmicas e sociais do contexto universitário (R.6.7.1)</p>	<p>Melhor adaptação acadêmica (R.6.7.1)</p> <p>Sentimentos de auto-eficácia podem gerar confiança nos estudantes para manejar estressores <i>Maior confiança para manejar estressores (R.6.7.1)</i></p>
14	<p>“Segundo os autores, quando os calouros confiavam em seu potencial pessoal, colocando em segundo plano os recursos institucionais e ambientais, percebiam-se com mais bem-estar psicológico e autoconfiança para a conquista de melhores resultados” (R.6.14.1)</p>		<p>Confiam em seu potencial pessoal (R.6.14.1) Colocando em segundo plano os recursos institucionais e ambientais <i>Identificar possibilidades de ação que não dependam de recursos institucionais e ambientais (R.6.14.1)</i></p>	<p>Percebiam-se com mais bem-estar psicológico e autoconfiança para a conquista de melhores resultados <i>Bem-estar psicológico (R.6.14.1)</i> <i>Maior autoconfiança para conquistar melhores resultados (R.6.14.1)</i></p>
15	<p>“They found that social self-efficacy mediated the relation</p>		<p>Autoeficácia social</p>	<p>Mediação da relação entre</p>

	between attachment-anxiety and feelings of loneliness, and subsequent depression; additionally, self-disclosure mediated the relation between attachment-avoidance and feelings of loneliness, and subsequent depression” (R.6.15.1)		(R.6.15.1)	apego ansiedade e sentimentos de solidão, e subsequente depressão (R.6.15.1)
17	“Assim, explorando mais o ambiente acadêmico e suas oportunidades , os jovens universitários podem aumentar suas chances de adaptação, à medida em que vão conhecendo melhor a si mesmos e o próprio curso, ao mesmo tempo em que desenvolvem suas habilidades e seu senso de auto-eficácia ” (R.6.17.1)		Explorando mais o ambiente acadêmico e suas oportunidades Explorar o ambiente acadêmico e suas oportunidades (R.6.17.1) Conhecendo melhor a si mesmos Autoconhecer-se (R.6.17.1) Desenvolver habilidades a partir da exploração do ambiente acadêmico e suas oportunidades Desenvolver seu senso de autoeficácia (R.6.17.1)	Aumentar as chances de adaptação (R.6.17.1)

7. Coping: desenvolvimento de repertório para lidar com desafios; não evitar situações potencialmente 'ameaçadoras'; lidar com estressores.

ID	Trecho	Antecedentes	Respostas	Consequências
10	“A instituição também desempenha um papel essencial para a integração do estudante à vida universitária, facilitando ou não esse processo. A condução adequada desses sequentes momentos de adaptação pode desencadear no indivíduo o desenvolvimento de repertório para lidar mais adequadamente com novos desafios ” (R.7.10.1)	Papel da instituição para integração do estudante à vida universitária (R.7.10.1) Condução adequada dos sequentes momentos de adaptação (R.7.10.1) Novos desafios (R.7.10.1)	Desenvolvimento de repertório para Lidar mais adequadamente com novos desafios (R.7.10.1)	
4	“Secondly, people who can cope well with various stressors and do not avoid potentially threatening situations. This could increase their self-esteem. ” (R.7.4.1)		Lidar <i>adequadamente</i> com vários estressores (R.7.4.1)	Aumento da autoestima (R.7.4.1)

			Não evitar Enfrentar situações potencialmente ameaçadoras (R.7.4.1)	
15	<p>“Utilization of ‘academic coping’ strategies by students can play a part in mitigating the effects of academic stressors (Hess & Cope- land, 2001). Academic coping refers to the use of various strategies in order to manage one’s level of academic stress (Hess & Cope- land, 2001).” (R.7.15.1)</p> <p>“They found that students who utilized coping strategies, such as seeking social support, were more likely to be successful in their studies and stay in school.” (R.7.15.1)</p>		<p>Utilizar estratégias de coping acadêmico (R.7.15.1)</p> <p>Uso de várias estratégias com o objetivo de Gerenciar o nível de estresse acadêmico (R.7.15.1)</p> <p>Utilização de estratégias de coping como Identificar possibilidades de suporte social (R.7.15.1)</p>	<p>Atenuar os efeitos dos estressores acadêmicos (R.7.15.1)</p> <p>Maior probabilidade de ser bem-sucedido nos estudos (R.7.15.1)</p> <p>Maior probabilidade de permanecer na escola (R.7.15.1)</p>
18	<p>“A entrada na universidade, neste caso, é uma experiência que impacta não apenas pelas demandas do ambiente universitário, mas também porque provoca uma mudança mais radical no contexto de vida do jovem, exigindo o desenvolvimento de respostas adaptativas frente a um conjunto de situações desafiadoras relacionadas ao gerenciamento da própria vida, algo já detectado em outros estudos.” (R.7.18.1)</p>	<p>Entrada na universidade (R.7.18.1)</p> <p>Mudança mais radical no contexto de vida do jovem (R.7.18.1)</p> <p>Conjunto de situações desafiadoras relacionadas ao gerenciamento da própria vida (R.7.18.1)</p>	<p>Desenvolvimento de respostas adaptativas (R.7.18.1)</p>	

8. Comportamento exploratório vocacional: explorar oportunidades extracurriculares; informar-se; reunir informações sobre a universidade, curso e carreira; perspectiva de carreira

ID	Trecho	Antecedentes	Respostas	Consequências
3	<p>“Segundo Astin (1993), o universitário tem um papel central no seu processo de formação, uma vez que é ele quem deve explorar ativamente as oportunidades oferecidas pelo ambiente” (R.8.3.1)</p>		<p>Explorar ativamente as oportunidades oferecidas pelo ambiente (R.8.3.1)</p>	

9	<p>“Nesse sentido, estudantes que exploram oportunidades além daquelas oferecidas pelo currículo do curso podem identificar preferências dentro de sua área de formação, além de se sentirem mais competentes profissionalmente” (R.8.9.1)</p> <p>“Com base nas falas dos entrevistados, sugere-se que as escolas e os serviços de orientação profissional incentivem seus alunos a entrar em contato com estudantes universitários a fim de reunir informações tanto sobre a universidade quanto sobre o curso e carreira que desejam frequentar”. É possível que esse tipo de comportamento dos estudantes seja ainda útil para o desenvolvimento da autonomia frente à aprendizagem e, futuramente, no processo de transição da universidade para o mercado de trabalho. (R.8.9.2)</p> <p>“Os estudantes também devem buscar informações a respeito das oportunidades que a universidade lhes proporciona” (R.8.9.3)</p>	Escolas e os serviços de orientação profissional que incentivem seus alunos a entrar em contato com estudantes universitários (R.8.9.2)	<p>Exploram <i>Explorar</i> oportunidades além daquelas oferecidas pelo currículo do curso (R.8.9.1)</p> <p>Identificar preferências dentro de sua área de formação (R.8.9.1)</p> <p>Reunir <i>Identificar</i> informações sobre a universidade (R.8.9.2)</p> <p>Reunir <i>Identificar</i> informações sobre o curso e carreira que desejam frequentar (R.8.9.2)</p> <p>Buscar <i>Identificar</i> informações a respeito das oportunidades que a universidade lhes proporciona (R.8.9.3)</p>	<p>Se sentirem mais competentes profissionalmente (R.8.9.1)</p> <p>Desenvolvimento da autonomia frente à aprendizagem (R.8.9.2)</p> <p>Um <i>Maior autonomia</i> no processo de transição da universidade para o mercado de trabalho (R.8.9.2)</p>
18	<p>“Os calouros percebem que é preciso assumir uma atitude ativa frente à aprendizagem, buscando aprender por conta própria e procurando oportunidades que estão além da sala de aula” (R.8.18.1)</p>		<p>Procurando <i>Identificar</i> oportunidades que estão além da sala de aula (R.8.18.1)</p>	

9. Resiliência: aprender a lidar com as frustrações; resiliência intrapessoal (tenacidade, tolerância do estresse e emoções negativas, aceitação positiva da mudança, controle e espiritualidade); resiliência interpessoal (suporte social).

ID	Trecho	Antecedentes	Respostas	Consequências
1	<p>“It might be that people who tend to be less involved, self-controlled and emotionally resilient [(emotionally stable, calm, engaged, grounded)] are more susceptible to experiencing psychological distress within the context of tertiary education” (R.9.1.1)</p> <p>“When predicting psychological distress and well-being from variables measured some nine weeks earlier, only emotional resilience and bounce-back resilience were found to be significant predictors.” (R.9.1.2)</p>	Educação terciária (R.9.1.1)	<p>Menor resiliência emocional (R.9.1.1)</p> <p>*Resiliência emocional (R.9.1.2)</p> <p>*Bounce-back resiliência (R.9.1.2)</p> <p>Recuperar-se de uma situação frustrante (R.9.1.2)</p>	<p>Maior susceptibilidade para experimentar distresse psicológico (R.9.1.1)</p> <p>Menor distresse psicológico (R.9.1.2)</p> <p>Bem-estar (R.9.1.2)</p>
2	<p>“Tinto’s work can be forwarded by examining if intrapersonal resilience, such as (a) tenacity and persistence, (b) emotional intelligence and the ability to tolerate stress, (c) positive acceptance of change and self-control, (d) spirituality and the belief that things will work out, and interpersonal resilience, such as (e) social support, can explain variance in academic persistence in addition to known factors, such as aptitude, achievement, hours employed per week, and extracurricular hours per week.” (R.9.2.1)</p> <p>“This study adds evidence that inter- and intrapersonal resilience factors are important to academic persistence and health promotion in higher education.” (R.9.2.2)</p>	Educação superior (R.9.2.2)	<p>Resiliência intrapessoal (i.e. Tenacidade e persistência; inteligência emocional e habilidade para Tolerar o estresse; (R.9.2.1)</p> <p> Aceitação positiva da mudança e Autocontrolar-se (R.9.2.1)</p> <p> espiritualidade e a crença de que as coisas irão dar certo)</p> <p>Resiliência interpessoal (i.e. suporte social) (R.9.2.1)</p> <p>Fatores de resiliência inter e intrapessoal (R.9.2.2)</p>	<p>Variância na persistência acadêmica (R.9.2.1)</p> <p>Aptidão (R.9.2.1)</p> <p>Conquista (R.9.2.1)</p> <p>Horas empregadas por semana (R.9.2.1)</p> <p>Horas extracurriculares por semana (R.9.2.1)</p> <p>Persistência acadêmica (R.9.2.2)</p>

				Promoção de saúde (R.9.2.2)
4	“Among university students in Iran, Korea, and China, PWB appeared to link with gender, study programme, stress, resilience (Shi, Wang, Bian, & Wang, 2015), self-efficacy (Priesack & Alcock, 2015), and creativity (Tamannaefar & Motaghedifard, 2014)” (R.9.4.1)		Resiliência (R.9.4.1)	Bem-estar psicológico (R.9.4.1)
9	“Entretanto, a adaptação acadêmica implica aprender a lidar com as frustrações em relação ao curso ” (R.9.9.1)		Aprender a lidar com as frustrações em relação ao curso (R.9.9.1)	Adaptação acadêmica (R.9.9.1)
18	“A adaptação à universidade implica ainda aprender a lidar com as frustrações em relação ao curso, seja em relação ao conteúdo das disciplinas ou mesmo a dificuldade em dar conta das exigências . Essas dificuldades e frustrações iniciais podem levar a sentimentos de decepção e a pensamentos de abandono do curso. ” (R.9.18.1)		Aprender a lidar com as frustrações em relação ao conteúdo das disciplinas (R.9.18.1) Aprender a lidar com as frustrações em relação a dificuldade em dar conta das exigências (R.9.18.1)	Sentimentos de decepção (R.9.18.1) Pensamentos de abandono do curso (R.9.18.1)

10. Autoconhecimento: identificar aspectos individuais que precisam ser desenvolvidos; exploração de si: autorreflexão sobre autoconceito, valores e história de vida

ID	Trecho	Antecedentes	Respostas	Consequências
7	“Já durante a trajetória universitária , é possível que os jovens identifiquem aspectos individuais que precisam ser desenvolvidos e percebam a importância de encontrar formas de conciliar as atividades acadêmicas com a vida pessoal.” (R.10.7.1)	Trajetoária universitária (R.10.7.1)	Identificar aspectos individuais que precisam ser desenvolvidos (R.10.7.1)	
17	“Contudo, as informações obtidas sobre o mundo profissional resultantes da exploração do ambiente parecem não ser suficientes para o desenvolvimento de um senso de identidade de carreira. É necessária uma auto-reflexão que integre tais informações com o autoconceito, valores e a história de vida pessoal . Essa reflexão caracteriza a exploração de si – a outra faceta da exploração vocacional que se mostrou correlacionada com a dimensão carreira (...) Isso sugere que os esforços cognitivos empreendidos pelo próprio sujeito na tentativa de construir um sentido para as suas	Informações obtidas sobre o mundo profissional resultantes da exploração do ambiente (R.10.17.1)	Autorreflexão que integre informações sobre o mundo profissional com o autoconceito, valores e a história de vida pessoal (exploração de si) Integrar informações	Desenvolvimento da identidade profissional (R.10.17.1)

	experiências no contexto universitário são um elemento importante no processo de desenvolvimento da identidade profissional. ” (R.10.17.1)		<i>sobre a realidade profissional com autoconceito, valores e a história de vida pessoal</i> (R.10.17.1) Tentativa de Construir um sentido para as experiências no contexto universitário <i>Avaliar as funções das experiências no contexto universitário para o seu futuro</i> (R.10.17.1)	
--	--	--	--	--

11. Buscar ajuda: buscar ajuda para dúvidas sobre a instituição ou carreira; buscar suporte social.

ID	Trecho	Antecedentes	Respostas	Consequências
7	“Os alunos formandos de Economia e Psicologia que participaram do estudo citaram ainda recorrer aos professores, à internet, a psicólogos e aos estudantes do Diretório Central dos Estudantes (DCE) quando possuíam dúvidas institucionais ou relacionadas à carreira ” (R.11.7.1)	Dúvidas institucionais ou relacionadas à carreira (R.11.7.1)	<i>Pedir ajuda</i> aos professores quando possuir dúvidas institucionais ou relacionadas à carreira (R.11.7.1) <i>Procurar informações</i> na internet quando possuir dúvidas institucionais ou relacionadas à carreira (R.11.7.1) <i>Pedir ajuda</i> a psicólogos quando possuir dúvidas institucionais ou relacionadas à carreira (R.11.7.1)	

			Pedir ajuda aos estudantes do DCE quando possuir dúvidas institucionais ou relacionadas à carreira (R.11.7.1)	
--	--	--	---	--

12. Criatividade

ID	Trecho	Antecedentes	Respostas	Consequências
4	“Among university students in Iran, Korea, and China, PWB appeared to link with gender, study programme, stress, resilience (Shi, Wang, Bian, & Wang, 2015), self-efficacy (Priesack & Alcock, 2015), and creativity (Tamannaefar & Motaghedifard, 2014)” (R.12.4.1)		Criatividade (R.12.4.1)	Bem-estar psicológico (R.12.4.1)

13. Expectativas quanto à transição ao ES: expressar as expectativas não satisfeitas;

ID	Trecho	Antecedentes	Respostas	Consequências
9	“Ademais, a capacidade de expressar as expectativas não satisfeitas durante as entrevistas pode indicar um fator protetor contra a evasão ” (R.13.9.1)	Entrevistas (R.13.9.1)	Expressar as expectativas não satisfeitas (R.13.9.1)	Fator protetor contra a evasão (R.13.9.1)

14. Flexibilidade psicológica

ID	Trecho	Antecedentes	Respostas	Consequências
5	“There is a substantial literature base indicating psychological flexibility as a common protective factor in the development and exacerbation of a variety of psychological problems including depression, anxiety, substance abuse, eating disorders, stress, adjustment to traumatic experiences, adjustment to chronic medical conditions, school performance, employment performance, and burnout.” (R.14.5.1)		Flexibilidade psicológica* (R.14.5.1)	Fator protetivo para o desenvolvimento e exacerbção de uma variedade de problemas psicológicos (e. g. depressão, ansiedade, abuso de substâncias...) (R.14.5.1)

15. Proatividade

--	--	--	--	--

ID	Trecho	Antecedentes	Respostas	Consequências
18	“Nesse sentido, o grau de motivação para o curso específico (não avaliada neste estudo) bem como características mais gerais de personalidade (como pró-atividade), podem ser fatores que diferenciem aqueles que persistem nos cursos , dos que desistem frente às dificuldades” (R.15.18.1)		Pró-atividade* (R.15.18.1)	Persistência no curso (R.15.18.1)

16. Responsabilidade

ID	Trecho	Antecedentes	Respostas	Consequências
7	“A autonomia e a responsabilidade ganham importância a partir das mudanças de comportamento e da visão de si mesmo após a entrada no ensino superior . Os calouros compreendem a necessidade de se dedicar ao futuro profissional e de ser mais independente dos familiares, o que implica em assumir tarefas e lidar com as consequências de seus atos . Assim, essa responsabilidade parece estar associada à noção de adultez emergente ” (R.16.7.1)	Entrada no ensino superior (R.16.7.1) Noção de adultez emergente (R.16.7.1) Mudanças de comportamento e da visão de si mesmo (R.16.7.1) Responsabilidade (R.16.7.1)	Assumir tarefas (R.16.7.1) Lidar com as consequências de seus atos (R.16.7.1)	

Apêndice C

Preenchimento do Protocolo D, pelo juiz externo, referente ao procedimento de avaliação da linguagem proposta

Trecho: R.1.18.3

1- Com base no quadro comparativo entre trecho original selecionado da obra e a versão com correção gramatical:

Termo Modificado	Nova nomenclatura adotada	Avaliação da nova nomenclatura adotada	Sugestão para adequação da nomenclatura (quando necessário)	Avaliação da coerência entre os termos referentes ao trecho original e a nova nomenclatura adotada para se referir aos componentes da classe de comportamento
Assumir uma atitude ativa frente à aprendizagem	<i>Aprender de forma ativa</i>	Há problema em relação aos critérios		O termo “ativa” parece se referir mais a atitude do que a aprendizagem em si.
		<input type="checkbox"/> Não há problema <input type="checkbox"/> Objetividade <input type="checkbox"/> Concisão <input type="checkbox"/> Clareza <input checked="" type="checkbox"/> Precisão	Buscar ativamente formas de aprender	<input type="checkbox"/> Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não – Justifique Na nova nomenclatura adotada, o termo “ativa” se refere a aprender.

2- Com base no quadro comparativo entre trecho original selecionado da obra e a versão com correção gramatical, indicado na Etapa X, em relação ao significado: as duas redações são similares?

Sim

Não - Indique os termos que foram identificados como não similares: Atitude ativa

Trecho: (R.2.3.1)

1- Com base no quadro comparativo entre trecho original selecionado da obra e a versão com correção gramatical:

Termo Modificado	Nova nomenclatura adotada	Avaliação da nova nomenclatura adotada	Sugestão para adequação da nomenclatura (quando necessário)	Avaliação da coerência entre os termos referentes ao trecho original e a nova nomenclatura adotada para se referir aos componentes da classe de comportamento
Dispostos e motivados para investir seus recursos (material, intelectual, de tempo etc) nas vivências acadêmicas	<i>Maior disposição e motivação para investir recursos materiais, intelectuais e de tempo nas vivências acadêmicas</i>	Há problema em relação aos critérios	<i>Maior disposição para investir recursos materiais, intelectuais e de tempo nas vivências acadêmicas</i>	
		<input type="checkbox"/> Não há problema <input type="checkbox"/> Objetividade <input type="checkbox"/> Concisão <input checked="" type="checkbox"/> Clareza <input type="checkbox"/> Precisão	<i>Maior motivação para investir recursos materiais, intelectuais e de tempo nas vivências acadêmicas</i>	<input checked="" type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não – Justifique

2- Com base no quadro comparativo entre trecho original selecionado da obra e a versão com correção gramatical, indicado na Etapa X, em relação ao significado: as duas redações são similares?

Sim

Não - Indique os termos que foram identificados como não similares:

Trecho: (R.2.4.1)

1- Com base no quadro comparativo entre trecho original selecionado da obra e a versão com correção gramatical:

Termo Modificado	Nova nomenclatura adotada	Avaliação da nova nomenclatura adotada	Sugestão para adequação da nomenclatura (quando necessário)	Avaliação da coerência entre os termos referentes ao trecho original e a nova nomenclatura adotada para se referir aos componentes da classe de comportamento
		Há problema em relação aos critérios		
Altos níveis de autoeficácia	Termo excluído	<input type="checkbox"/> Não há problema <input type="checkbox"/> Objetividade <input type="checkbox"/> Concisão <input type="checkbox"/> Clareza <input checked="" type="checkbox"/> Precisão	Sentir-se confiante para desempenhar tarefas desafiantes	<input type="checkbox"/> Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não – Justifique O trecho faz referência ao comportamento de autoeficácia, e, portanto, o termo não deve ser excluído.

2- Com base no quadro comparativo entre trecho original selecionado da obra e a versão com correção gramatical, indicado na Etapa X, em relação ao significado: as duas redações são similares?

Sim

Não - Indique os termos que foram identificados como não similares: Autoeficácia

Trecho: R.1.12.1

1- Com base no quadro comparativo entre trecho original selecionado da obra e a versão com correção gramatical:

Termo Modificado	Nova nomenclatura adotada	Avaliação da nova nomenclatura adotada	Sugestão para adequação da nomenclatura (quando necessário)	Avaliação da coerência entre os termos referentes ao trecho original e a nova nomenclatura adotada para se referir aos componentes da classe de comportamento
Processo de integração	Termo excluído	Há problema em relação aos critérios		
		<input type="checkbox"/> Não há problema <input type="checkbox"/> Objetividade <input type="checkbox"/> Concisão <input type="checkbox"/> Clareza <input checked="" type="checkbox"/> Precisão		<input type="checkbox"/> Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não – Justifique Refere-se a um contexto específico da vida universitária, e, portanto, não deve ser excluído.

Trecho: (R.6.7.1)

1- Com base no quadro comparativo entre trecho original selecionado da obra e a versão com correção gramatical:

Termo Modificado	Nova nomenclatura adotada	Avaliação da nova nomenclatura adotada	Sugestão para adequação da nomenclatura (quando necessário)	Avaliação da coerência entre os termos referentes ao trecho original e a nova nomenclatura adotada para se referir aos componentes da classe de comportamento
Alunos que possuem uma visão melhor de si	Termo excluído	Há problema em relação aos critérios	Visão positiva sobre si mesmo	<input type="checkbox"/> Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não – Justifique <p style="text-align: center;">É um componente necessário para caracterizar a autoeficácia, e, portanto, não deve ser excluído.</p>
		<input type="checkbox"/> Não há problema <input type="checkbox"/> Objetividade <input type="checkbox"/> Concisão <input type="checkbox"/> Clareza <input type="checkbox"/> Precisão		

Trecho: R.6.17.1

1- Com base no quadro comparativo entre trecho original selecionado da obra e a versão com correção gramatical:

Termo Modificado	Nova nomenclatura adotada	Avaliação da nova nomenclatura adotada	Sugestão para adequação da nomenclatura (quando necessário)	Avaliação da coerência entre os termos referentes ao trecho original e a nova nomenclatura adotada para se referir aos componentes da classe de comportamento
Desenvolver seu senso de autoeficácia	Termo excluído	Há problema em relação aos critérios <input type="checkbox"/> Não há problema <input type="checkbox"/> Objetividade <input type="checkbox"/> Concisão <input type="checkbox"/> Clareza <input type="checkbox"/> Precisão	Capacidade de descrever seu próprio repertório	<input type="checkbox"/> Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não – Justifique É um componente necessário para caracterizar a autoeficácia, e, portanto, não deve ser excluído.

Trecho: R.9.2.1

1- Com base no quadro comparativo entre trecho original selecionado da obra e a versão com correção gramatical:

Termo Modificado	Nova nomenclatura adotada	Avaliação da nova nomenclatura adotada	Sugestão para adequação da nomenclatura (quando necessário)	Avaliação da coerência entre os termos referentes ao trecho original e a nova nomenclatura adotada para se referir aos componentes da classe de comportamento
Resiliência intrapessoal (i.e Tenacidade e persistência)	Termo excluído	Há problema em relação aos critérios		
Resiliência interpessoal (i.e suporte social)		<input type="checkbox"/> Não há problema <input type="checkbox"/> Objetividade <input type="checkbox"/> Concisão <input type="checkbox"/> Clareza <input checked="" type="checkbox"/> Precisão	Fazer as coisas com persistência Buscar suporte social	<input type="checkbox"/> Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não – Justifique São respostas referentes a resiliência e, portanto, não devem ser excluídas.