



Programa aprovado pelo Conselho Superior de Ensino e Pesquisa da UFPA – Resolução 2545/98. Reconhecido nos termos das Portarias N°. 84 de 22.12.94 da Presidente da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e No. 694 de 13.06.95 do Ministério da Educação e do Desporto. Doutorado autorizado em 1999.

Autopercepção na Adolescência: Impactos do TDAH e do Gênero

Yasmin Borges Farias

Belém – PA
2022



Autopercepção na Adolescência: Impactos do TDAH e do Gênero

Yasmin Borges Farias

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestra.

Orientador(a): Prof^ª Dr^ª. Simone Souza da Costa Silva

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
UFPA/Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento/Biblioteca

- F224a Farias, Yasmin Borges, 1997-
 Autopercepção na adolescência: impactos do TDAH e do gênero /
 Yasmin Borges Farias. — 2022.

 112f.: il.

 Orientador: Simone Souza da Costa Silva
 Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo de
 Teoria e Pesquisa do Comportamento, Programa de Pós-Graduação em
 Teoria e Pesquisa do Comportamento, Belém, 2022.

 1. Psicologia: análise do comportamento. 2. Transtorno de déficit de
 atenção e hiperatividade-TDAH. 3. Desenvolvimento humano. 4.
 Autopercepção. 5. Adolescência. I. Título.

CDD - 23. ed. — 150.77

Catalogação na Fonte: Maria Célia Santana da Silva – CRB2/780



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

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001.

Yasmin Borges Farias, Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará, Belém-PA, Brasil.

Contato: Yasmin Borges Farias.

Mail: ybfarias@hotmail.com




 **PPGTPC** 
Programa de Pós-Graduação em
Teoria e Pesquisa do Comportamento UFPA

Programa aprovado pelo Conselho Superior de Ensino e Pesquisa da UFPA –
Resolução 2545/98. Reconhecido nos termos das Portarias N.º 84 de 22.12.94 da
Presidente da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível
Superior - CAPES e No. 694 de 13.06.95 do Ministério da Educação e do
Desporto. Doutorado autorizado em 1999.

Defesa de Mestrado

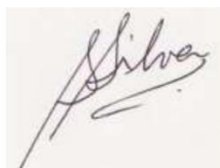
“Autopercepção na Adolescência: Impactos do TDAH e do Gênero.”

Aluna: Yasmin Borges Farias.

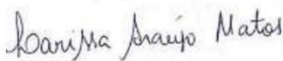
Data da Defesa: 16 de maio de 2022.

Resultado: Aprovada.

Banca Examinadora:



Profª Drª Simone Souza da Costa Silva (orientadora - UFPA).



Profª Drª Larissa Araújo Matos (membro 1 - Centro de Ensino Unificado de Brasília - CEUB).



Profº Drº Jonas Carvalho e Silva (membro 2 - Universidade Técnica de Dortmund, Alemanha).

**Termo de Autorização e Declaração de Distribuição não exclusiva para Publicação
Digital no Repositório Institucional da UFPA**

IDENTIFICAÇÃO DO AUTOR E DA OBRA

Autor*: Yasmin Borges Farias

Vínculo com a UFPA: () Servidor; (X) Discente Unidade: Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento

Sub Unidade: Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento

Tipo do documento: () Tese; (X) Dissertação; () Livro; () Capítulo de Livro; () Artigo de Periódico;
() Trabalho de Evento; () Outro. Especifique: _____

Título do Trabalho: Autopercepção na Adolescência: Impactos do TDAH e do Gênero

Data da Defesa: 16/05/2022 Área do Conhecimento: Desenvolvimento Humano

Agência de Fomento: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)

*Para cada autor, uma autorização preenchida e assinada.

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO EXCLUSIVA

O referido autor:

1. Declara que o documento entregue é seu trabalho original, e que detém o direito de conceder os direitos contidos nesta licença. Declara também que a entrega do documento não infringe, tanto quanto lhe é possível saber, os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade.
2. Se o documento entregue contém material do qual não detém os direitos de autor, declara que obteve autorização do detentor dos direitos de autor para conceder à Universidade Federal do Pará os direitos requeridos por esta licença, e que esse material cujos direitos são de terceiros, está claramente identificado e reconhecido no texto ou conteúdo entregue.

Se o documento entregue é baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não a Universidade Federal do Pará, declara que cumpriu quaisquer obrigações exigidas pelo respectivo contrato ou acordo.

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Na qualidade de titular dos direitos de autor da publicação, autorizo a UFPA a disponibilizar de acordo com a licença pública *Creative Commons* Licença 3.0 *Unported*, e de acordo com a Lei nº 9610/98, o texto integral da obra citada, conforme permissões abaixo por mim assinaladas, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a partir desta data.

Permitir o uso comercial da obra?

(X) Sim

() Não

Permitir modificações em sua obra?

(X) Sim, contanto que compartilhem pela mesma licença

() Não

O documento está sujeito ao registro de patente?

() Sim

(X) Não

A obra continua protegida conforme a Lei Direito Autoral.

Belém(PA), 25/05/2022



Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos do Autor

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a minha mãe. Por todas as refeições, todos os recursos e apoio, todos os brownies, e os choros não vistos, que culminaram na produção dessa dissertação de mestrado. A minha família, por estar sempre do meu lado, e a Rebeca que acabou de chegar. A Universidade Federal do Pará por ser minha segunda casa nas (in)cansáveis idas e vindas de ônibus intermunicipal, e a todo o Laboratório de Ecologia do Desenvolvimento e seus integrantes, por me acolherem desde 2016.

Sou grata por minha orientadora, Dra. Simone Silva, pela orientação acadêmica e de vida que vem desde a graduação. Agradeço a Edimeire por, além de ter permitido que eu participasse de seu projeto de pesquisa, ter me dado uma segunda mãe. A Sâmia, por todo o cuidado que sempre teve comigo, dentro e fora da universidade. Sou grata a Ruth Daisy por sempre tentar me alegrar. Agradeço também a toda equipe envolvida na coleta de dados em 2019, mestrandos, doutorandos, bolsistas e voluntários, e a escola onde foi realizada, seus alunos, professores, direção, funcionários, uma vez que essa dissertação não seria possível sem todo esse suporte.

Agradeço a Endy pelas mensagens diárias durante a pandemia, que tornaram tudo mais suportável, e por ter lidado com todas as minhas crises com carinho. Gratidão pelas minhas amigas Laura, Sarah, Danny, Maria Paula e Evilyn por todo o apoio desde o ensino médio. Sou grata ao Matheus, minha dupla de pesquisa, que mesmo longe, permanece disponível para tirar minhas dúvidas e conversar quando a vida fere.

A minha psicóloga, pelo manejo empático de situações onde eu nem mais sabia quem eu era. Sou grata também pelos novos amigos que fiz no final dessa jornada, e pela calma que encontrei onde atuo. Agradeço a todas as outras pessoas não mencionadas,



colegas de curso, amigos, familiares e professores que influenciaram na minha formação e eu carregarei como bagagem intelectual e emocional.

Dois foram os longos anos do mestrado e várias foram as vezes que a vontade de desistir pareceu mais forte. Por isso eu agradeço a mim mesma, por ser minha própria morada e ter sobrevivido todos os meus dias.

RESUMO

Borges Farias, Y. (2022). Autopercepção na Adolescência: Impactos do TDAH e do Gênero. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento. Belém-PA, 112 p.

O desenvolvimento humano fenômeno marcado por períodos de continuidades e mudanças na interação entre as características biopsicossociais e o contexto ao longo do tempo, e sofre a ação de múltiplos fatores, como o período do desenvolvimento, o gênero e a presença de um transtorno, como o TDAH. Essa dissertação teve como objetivo descrever associações entre gênero e autopercepção em adolescentes com TDAH, a partir de dois estudos. O primeiro estudo possuiu como objetivo descrever as dimensões de autopercepção exploradas por pesquisadores em estudos que investigaram autopercepção e gênero na adolescência por meio de uma revisão integrativa. A revisão foi realizada seguindo seis etapas: formulação da pergunta de revisão; busca sistemática; avaliação da qualidade dos estudos; análise e síntese; discussão e conclusão e disseminação da revisão integrativa. Foram selecionados 70 artigos entre os anos de 2010 e 2020 em dez bases de dados, disponíveis gratuitamente na plataforma CAPES, em inglês e português. Os resultados corroboraram com a discussão presente e predominante na literatura de que meninos geralmente pontuam mais positivamente quanto ao autoconceito ou constructos equivalentes quando comparados a meninas. O segundo estudo possui desenho quase experimental e objetivou associar a apresentação do TDAH, o gênero e a autopercepção de adolescentes. Participaram desta pesquisa 332 adolescentes de 13 a 24 anos do ensino médio de uma escola pública. A coleta de dados foi realizada em sala de aula com os seguintes instrumentos: Questionário da Juventude Brasileira, Escala de Autopercepção de Harter para Adolescentes e Escala de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade. Os dados foram inseridos em uma planilha do Software SPSS para análises descritiva e análise de variâncias. A maioria dos participantes era do gênero feminino (53,3%), tinham média de idade de 16,62 (DP=1,440), se identificava com a cor parda (62%) e não possuíam nenhum diagnóstico psicológico. Meninos obtiveram médias maiores nas dimensões de autopercepção, particularmente nas dimensões escolar, atlética, social e de aparência física. Meninas com traços de TDAH combinado foram as que tiveram os menores escores em todos os domínios de autopercepção. Acredita-se que essa dissertação tenha cumprido o seu papel de trazer luz as discussões pertinentes sobre gênero e desenvolvimento, particularmente no estágio do ciclo vital em que elas são mais evidenciadas.

Palavras-chave: Autopercepção; TDAH; Adolescência; Gênero; Desenvolvimento.

ABSTRACT

Borges Farias, Y. (2022). Self-Perception in Adolescence: Impacts of ADHD and Gender. Masters Dissertation. Postgraduate Program in Behavior Theory and Research. Belém-PA, 112 p.

Human development is a phenomenon marked by periods of continuities and changes in the interaction between biopsychosocial characteristics and the context over time, and is subject to the action of multiple factors, such as the period of development, gender and the presence of a disorder, such as ADHD. This dissertation aimed to describe associations between gender and self-perception in adolescents with ADHD, based on two studies. The first study aimed to describe the dimensions of self-perception explored by researchers in studies that investigated self-perception and gender in adolescence through an integrative review. The review was carried out following six steps: formulation of the review question; systematic search; evaluation of the quality of studies; analysis and synthesis; discussion and conclusion and dissemination of the integrative review. 70 articles were selected between the years 2010 and 2020 in ten databases, freely available on the CAPES platform, in English and Portuguese. The results corroborate the current and predominant discussion in the literature that boys generally score more positively regarding self-concept or equivalent constructs when compared to girls. The second study has a quasi-experimental design and aimed to associate the presentation of ADHD, gender and self-perception of adolescents. A total of 332 adolescents aged 13 to 24 years of high school from a public school participated in this research. Data collection was carried out in the classroom with the following instruments: Brazilian Youth Questionnaire, Harter's Self-Perception Scale for Adolescents and Attention Deficit Hyperactivity Disorder Scale. Data were entered into a SPSS software spreadsheet for descriptive analysis and analysis of variance. Most participants were female (53.3%), had a mean age of 16.62 (SD=1.440), identified as brown (62%) and had no psychological diagnosis. Boys had higher averages in the self-perception dimensions, particularly in the school, athletic, social and physical appearance dimensions. Girls with combined ADHD traits had the lowest scores on all domains of self-perception. It is believed that this dissertation has fulfilled its role of bringing to light the pertinent discussions on gender and development, particularly at the stage of the life cycle in which they are most evident.

Keywords: Self-perception; ADHD; Adolescence; Gender; Development.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Médias e Desvio Padrão para domínios específicos da autopercepção e autoestima global de adolescentes do gênero feminino de acordo com apresentação ou ausência do TDAH.	73
Tabela 2: Médias e Desvio Padrão para domínios específicos da autopercepção e autoestima global de adolescentes do gênero masculino pela apresentação do TDAH. ...	74
Tabela 3: Análise de variância de domínios específicos da autopercepção e autoestima global de adolescentes pela apresentação do TDAH e gênero.	75

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AF-5	Form-5 Self-concept Questionnaire
ANOVA	Análise de Variâncias
APA	Associação Americana de Psicologia
ASCS	Academic Self-Concept Scale
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
COVID-19	Coronavírus
DeCS	Descritores em Ciências da Saúde
DOAJ	Directory of Open Access Journals
DP	Desvio Padrão
DSM V	Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5. ^a edição
EAPH-A	Escala de Autopercepção de Harter para Adolescentes
ERIC	Education Resources Information Center
ETDAH-AD	Escala de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
F	Razão entre as variâncias
IC	Índice de Concordância
LED	Laboratório de Ecologia do Desenvolvimento
LGBTQIAPN+	Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan/Poli, Não-binárias e mais.
NMT	Núcleo de Medicina Tropical
OSIQ	Offer Self Image Questionnaire
P	Significância Estatística
PHSCS	The Piers-Harris Children's Self-Concept Scale 2
PICOS	Participante, Intervenção, Comparador, Resultados e Tipo de estudo
PISA	Program for International Student Assessment
PPCT	Processo-Pessoa-Contexto-Tempo

PVO	Participantes ou População, Variáveis e Resultados
RIL	Revisão Integrativa de Literatura
SDQ II	Self-Description Questionnaire II
SDQ-1	Self-Description Questionnaire
SPPA	Self-Perception Profile for Adolescents
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TR	Teste de Relevância
TST	Twenty Statements Test
VIP	Viés Ilusório Positivo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
1.1	O Desenvolvimento Humano e a Adolescência.....	15
1.2	A Autopercepção na Adolescência.....	19
1.3	O TDAH e suas implicações na Autopercepção de Adolescentes.....	23
1.4	Gênero, Autopercepção e Desenvolvimento de Adolescentes com TDAH	28
2	OBJETIVOS.....	33
2.1	Objetivo Geral	33
2.2	Objetivos Específicos.....	33
3	ESTUDO 1: AUTOPERCEPÇÃO, ADOLESCÊNCIA E GÊNERO: UMA REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA.....	34
3.1	Método.....	36
3.1.1	Delineamento	36
3.1.2	Formulação da pergunta da revisão.....	36
3.1.3	Busca Sistemática.....	37
3.1.4	Avaliação da Qualidade dos Estudos	38
3.1.5	Análise e Síntese	39
3.2	Resultados	40
3.2.1	Características Gerais	40
3.2.2	Dimensões de autopercepção	42
3.3	Discussão	48
3.4	Conclusão	51
3.5	Referências.....	52
4	ESTUDO 2: TDAH: GÊNERO E AUTOPERCEPÇÃO DE ADOLESCENTES.....	65
4.1	Método.....	67
4.1.1	Delineamento	67
4.1.2	Participantes.....	67
4.1.3	Ambiente	68
4.1.4	Instrumentos.....	68
4.1.5	Procedimento de Coleta	70
4.1.6	Procedimento de Análise.....	71



4.2	Resultados	72
4.2.1	Características Sociodemográficas.....	72
4.2.2	Autopercepção, Gênero e TDAH	72
4.3	Discussão	77
4.4	Conclusão	79
4.5	Referências.....	79
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS DA DISSERTAÇÃO.....	84
	REFERÊNCIAS.....	88
	APÊNDICE A - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)	97
	APÊNDICE B - TERMO DE CONCENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	98
	APÊNDICE C - FORMULÁRIO BIOSOCIODEMOGRÁFICO (ADAPTADO POR FARIAS, 2022)	99
	ANEXO A - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA PARA O PROJETO GUARDA-CHUVA	100
	ANEXO B - ESCALA DE AUTOPERCEPÇÃO DE HARTER PARA ADOLESCENTES (EAPH-A)	105
	ANEXO C - ESCALA ETDAH-AD	110



1 INTRODUÇÃO

1.1 O Desenvolvimento Humano e a Adolescência

O desenvolvimento humano, de acordo com o modelo bioecológico de Bronfenbrenner (2011), consiste em um fenômeno marcado por períodos de continuidades e mudanças na interação entre as características biopsicossociais e o contexto ao longo do tempo, e sofre a ação de múltiplos fatores. A partir do modelo teórico denominado PPCT, Bronfenbrenner (2011) objetiva operacionalizar teoricamente os quatro componentes primários do desenvolvimento, a saber, o processo, a pessoa, o contexto e o tempo, e a relação estabelecida entre eles.

Entende-se processos proximais como as relações estabelecidas entre as características da pessoa e o contexto em que estas se desenvolvem, a partir da interação recíproca e progressivamente mais complexa entre a pessoa em desenvolvimento e outras pessoas de seu contexto imediato (Bronfenbrenner, 2011). A forma, o poder, o conteúdo e a direção dos processos proximais são essenciais para o desenvolvimento e sofrem interferência das características da pessoa, do contexto, da natureza das consequências desenvolvimentais e sociais, além das mudanças e permanências ao longo da história e ciclo de vida do sujeito (Bronfenbrenner & Morris, 2006, Merçon-Vargas, Lima, Rosa, & Tudge, 2020).

A pessoa abrange o repertório individual de características biológicas, cognitivas emocionais e de comportamento, e é resultado do desenvolvimento (Bronfenbrenner & Morris, 2006). A capacidade de perceber o mundo e suas relações é enfatizado por Bronfenbrenner (2011) como papel característico da pessoa, que constrói seus ambientes tais como os percebe. Nesta perspectiva, a percepção envolve o modo como a pessoa



estrutura a si mesma e o mundo ao seu redor, podendo influenciar no que o sujeito percebe de si e de suas capacidades, ou seja, na sua autopercepção.

A percepção em torno da experiência está associada ao desenvolvimento cognitivo e as mudanças desenvolvimentais que se processam ao longo do ciclo vital, desde a infância, adolescência e fase adulta. É descrita como processo fisiopsicológico que ocorre dentro do organismo, e que se refere ao mundo exterior, com as outras pessoas, objetos e símbolos. Embora inicie como um processo difuso, a percepção adquire precisão e estabilidade gradualmente a partir dos processos proximais que tornam o que é interno, externo, ocorrendo ao longo do tempo, em interações regulares e duradouras (Bronfenbrenner 1951, 2011).

Os contextos ecológicos são estruturados em quatro níveis: o microssistema, o mesossistema, o exossistema e o macrosistema (Bronfenbrenner, 1996). O microssistema consiste no contexto mais imediato do sujeito, constituído por suas atividades diárias, papéis e relações, enquanto o mesossistema compreende as relações que se processam entre vários microssistemas. O exossistema se refere a contextos que influenciam indiretamente a pessoa em desenvolvimento mediante a participação nestes contextos de figuras de referência do sujeito em desenvolvimento. Já o macrosistema compreende o conjunto de significados compartilhados por grupos sociais, ou seja, se refere à cultura como um todo.

O tempo, por fim, caracterizado dentro da bioecologia como cronossistema, é dividido em três níveis, o micro, meso e macro tempo. O microtempo se refere à continuidade dos processos proximais, enquanto o mesotempo sobre a periodicidade destes nos dias ou semanas, e o macrotempo descreve as mudanças no desenvolvimento que



ocorrem a nível cultural e social no decorrer de diferentes gerações (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

A relação estabelecida pela pessoa com seu ambiente tal como é percebido influencia na forma de dar sentido e significado aos seus contextos e relações. Este processo sofre ação do tempo, seja este o tempo histórico, construído pelas sociedades, seja este o tempo do indivíduo, relativo as diferentes fases de seu desenvolvimento. Enquanto as teorias clássicas destacavam os períodos de estabilidade vividos pelo sujeito ao longo do ciclo de vida, isto é, as fases, estágios, etc., Bronfenbrenner (1996) ressalta a importância de se compreender os períodos de transição que se processam entre uma fase e outra, como a adolescência.

As transições consistem em mudanças de papéis ou de ambientes e podem ser classificadas como normativas ou não normativas (Bronfenbrenner, 1996). As normativas se referem a transições esperadas, previsíveis como a puberdade e as não normativas são as mudanças inesperadas como o surgimento de um transtorno ou doença (Xia, Li, & Tudge, 2020). O processo de transição estabelecido entre a infância e a vida adulta consiste em uma das mais importantes transições ecológicas que marca o desenvolvimento humano conhecida na sociedade ocidental como adolescência.

A adolescência é um processo que se caracteriza por alterações psicológicas, sociais e biológicas, que assumem diferentes manifestações de acordo com contextos sociais, culturais e econômicos (Papalia & Feldman, 2013). Como aspectos biológicos, podem citar-se os maturacionais, relacionados principalmente a puberdade, e aspectos sociais e psicológicos, como a educação, qualidade de vida, recursos financeiros e diferentes experiências de vida (Alrajhi, Aldhafri, Alkharusi, Alharthy, Albarashdi & Alhadabi,



2019). Tal fenômeno necessita de uma compreensão ampliada, a fim de não o reduzir à apenas a um olhar biológico, mas também a partir de uma perspectiva social, que influencia as características pessoais e interacionais do adolescente ao longo do tempo.

Na contemporaneidade, o início precoce da puberdade e o atraso do engajamento em transições como casamento e parentalidade podem dificultar a demarcação temporal da adolescência (Sawyer, Azzopardi, Wickremarathne & Patton, 2018). Dessa forma, os autores defendem que a adolescência engloba o intervalo dos 10 aos 24 anos, que corresponderia ao período de crescimento do adolescente e permitiria que ações sociais e políticas públicas melhor abrangessem essa população.

Para a perspectiva sistêmica e bioecológica, o adolescente, como qualquer outro sujeito em desenvolvimento, possui formas e características próprias, sejam elas psicológicas individuais ou biológicas, para lidar com o ambiente ao seu redor (Senna, & Dessen, 2012). Ele é sujeito ativo no seu desenvolvimento e é durante esse período que ele começa a reconhecer que ele é produtor da realidade, sendo capaz de transformá-la (Santos & Böing, 2018).

A perspectiva bioecológica considera que os contextos e as relações influenciam no desenvolvimento de modo geral e na identidade do adolescente de forma particular. O processo de construção da identidade consiste na principal tarefa a ser enfrentada na adolescência e abrange a identidade racial, social e de gênero (Cole & Cole, 2004, Ajrouch, Hakim-Larson, & Fakih, 2015).

O desenvolvimento da identidade na adolescência pode ser influenciado por diversos fatores, como a relação familiar, a interação escolar, a cultura da sociedade em que vive, dentre outros (Lo & Ma, 2019). É na família, microssistema primordial do



desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1996), que se iniciam as primeiras formas de identificação do adolescente, sendo este um lugar em que eles buscam proteção e apoio em face a problemas da vida diária (Santos, Santana, & Souza, 2020).

Na escola, moldam-se não só o desenvolvimento cognitivo, mas aspectos de moralidade, sociais e éticos (Paixão & Almeida, 2013). No contexto cultural, organiza-se as relações que influenciam na compreensão que a pessoa tem sobre si mesma, mesmo que esta não participe ativamente desse contexto, mas pode sofrer sua atuação indireta, como da mídia (Schoen-Ferreira, Aznar-Farias & Silvaes, 2010, Ajrouch, Hakim-Larson, & Fakih, 2015).

Partindo da noção que a cultura tem papel importante no desenvolvimento da identidade do adolescente, Fantineli, Silva, Campos, Malta Neto, Pacífico e Campos. (2020) verificaram a associação do estado nutricional e da atividade física com a percepção de satisfação da imagem corporal em uma amostra de adolescentes. Os autores observaram que o sobrepeso e a obesidade se associaram positivamente com a insatisfação com a imagem corporal moderada e grave, e com o desejo de diminuir a silhueta para ambos os sexos. Adicionalmente argumentam que o material consumido nas redes sociais e outros meios de comunicação por esses jovens, podem ter impactado a forma como ele se vê e como se comporta entre seus pares.

1.2 A Autopercepção na Adolescência

O processo de construção da identidade representa aspectos da pessoa, do papel que ela exerce ou o grupo ao qual pertence (Carter & Marony, 2018), é permanente ao longo da vida, mas tem como etapa primordial a adolescência. Durante esse período, o



adolescente desenvolve-se a partir de suas próprias percepções e aquelas manifestadas por seus pares trazidas desde a infância e constituidoras de seu self.

O self é um constructo social que se manifesta não apenas a partir de uma auto-descrição, mas auto-reflexão, julgada a partir de imposição de valor de características do sujeito (Nobre & Valentini, 2019). De acordo com os autores, ele é produto da interação entre os recursos da pessoa e os elementos do contexto ao longo da vida.

Dentre as diversas formas de caracterizar o self, Harter (2012) cita conceitos que muitas vezes são utilizados para falar do mesmo fenômeno, como autoconceito, autoestima, autoimagem e autopercepção, mas que se diferem conforme a perspectiva teórica utilizada. Estes podem ser utilizados para investigar o processo de ajustamento da pessoa em desenvolvimento, pois atuam diretamente na moderação dos processos adaptativos (Nunes & Faro, 2021).

A autopercepção é um construto cognitivo multidimensional que expressa a caracterização do self, sendo percepções que os indivíduos têm de si mesmos em domínios específicos, como o domínio escolar, comportamental, atlético e físico (Harter, 1999). Ela passa a ser entendida como um julgamento que o sujeito tem sobre suas capacidades de mobilizar recursos para alcançar algum objetivo (Nobre & Valentini, 2019), ou seja, é um autojulgamento.

O desenvolvimento da autopercepção tem início na infância, mas é durante a adolescência que são criadas as raízes da autopercepção adulta. Adicionalmente, Harter (2012) argumenta que a autopercepção deve ser entendida de forma global, uma vez que as pessoas se avaliam a partir de várias dimensões de suas vidas, como o aspecto acadêmico, relacional, social, etc. Os domínios da autopercepção são avaliados de forma



diferente ao longo do ciclo vital, dependendo do estágio de desenvolvimento e as diferentes experiências vividas pelo sujeito (Nobre & Valentini, 2019).

Harter (2012) considera que a autopercepção pode ser entendida a partir de nove domínios específicos. A dimensão escolar refere-se à capacidade de realizar o trabalho escolar, enquanto a dimensão social investiga a capacidade de fazer amigos, popularidade, ser gostado. A dimensão atlética investiga a habilidade em esportes, enquanto o domínio aparência física esclarece o quão satisfeito o sujeito está com sua figura. A dimensão trabalho busca entender como o sujeito compreende sua habilidade em desenvolver atividades laborais e o domínio namoro investiga aspectos de atração e encontros amorosos. O domínio conduta comportamental refere-se a percepção de como o sujeito acha que deve se comportar, enquanto o domínio amizade investiga a habilidade de fazer amigos. Por fim o domínio específico autoestima global é um senso de percepção geral do self.

Na infância, o entendimento da autopercepção tem início quando a criança aprende a diferenciar-se dos outros e reconhece a si mesma como um indivíduo (Alrajhi et al, 2019). Diferentes fatores influenciam o sujeito na formação da autopercepção, entre eles elementos externos, como relações familiares e com pares, bem como internos, particularmente o período de desenvolvimento, a motivação e os recursos de enfrentamento desenvolvidos diante de dificuldades (Nobre & Valentini, 2019). De acordo com os autores, conforme o processo de desenvolvimento avança, cria-se um conjunto interno de critérios para se auto-julgar, deixando de superestimar suas habilidades em um autoconceito idealizado e tendo uma visão mais realista de suas capacidades, frequentemente comparadas com as habilidades do outro e mais negativas.



Na adolescência, o desenvolvimento do self é influenciado por aspectos cognitivos, maturação do pensamento abstrato, autoreflexão e comparação com pares (Hards, Ellis, Fisk, & Reynolds, 2019). A autopercepção tende a ser mais realista, uma vez que a maturação dos processos cognitivos influencia diretamente na habilidade do adolescente de produzir e interpretar um conjunto de ideias, crenças, sentimentos e emoções dele mesmo e das pessoas com quem convive (Portillo & Fernández-Baena, 2020, Nunes & Faro, 2021).

A autopercepção na adolescência pode ser um indicativo de um bom ajustamento psicológico diante das diferentes crises e adversidades presentes nessa etapa (Nunes & Faro, 2021). Ao mesmo tempo, os autores indicam que adolescentes com uma baixa autopercepção podem apresentar discrepâncias entre suas habilidades percebidas e executadas, podendo sentir culpa e incapacidade. Logo, a adolescência pode ser vivenciada por sentimentos de tristeza, ansiedade, depressão, frustração, hostilidade, ligados a dificuldades emocionais, de comportamento, relacionamento e até mesmo sintomas de hiperatividade (Poulou & Norwich, 2019).

Alrajhi et al. (2019) examinaram efeitos de série escolar e gênero no autoconceito de adolescentes no Oriente Médio utilizando o Self-Description Questionnaire (SDQ-1). Os autores observaram quatro dimensões do autoconceito (escolar, relacionamento parental, entre pares e aparência), mas houveram diferenças significativas apenas no autoconceito de aparência entre os participantes. Quanto ao gênero, os autores relatam que o autoconceito masculino se mostrou estável durante o ensino médio, enquanto o das meninas se mostrou irregular, tendendo a diminuir ao longo do tempo.



As evidências empíricas apontam que os pais, a escola, os amigos constituem importantes fatores externos que auxiliam na formação do mecanismo de autoavaliação. A partir da realidade recente, González-Valero, Zurita-Ortega, Lindell-Postigo, Conde-Pipó, Grosz e Badicu (2020), investigaram o autoconceito de adolescentes antes e depois do lockdown do COVID-19 em relação ao gênero e atividades físicas e esportivas. Os autores utilizaram o AF-5 (Form-5 Self-concept Questionnaire) para avaliar o autoconceito. Observou-se que houve uma redução geral do autoconceito durante a pandemia, e a presença e proximidade com pares e familiares mediou esse resultado (González-Valero et al., 2020).

A adolescência também é considerada como um período de vulnerabilidades, onde transtornos psicológicos e desenvolvimentais não tratados podem trazer prejuízos na fase adulta tanto na saúde física quanto psicológica (Nunes & Faro, 2021). Neste sentido, a presença de doenças e/ou transtornos, como o TDAH, durante a adolescência pode influenciar no processo de desenvolvimento em geral e da autopercepção em particular, ou seja, no modo como o adolescente percebe suas competências.

1.3 O TDAH e suas implicações na Autopercepção de Adolescentes

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um transtorno do neurodesenvolvimento que afeta a atenção, comportamentos hiperativos e impulsivos, e funções executivas, tendo consequências nos domínios cognitivo, comportamental e afetivo (Hinshaw, 2018). Dessa forma, o transtorno é caracterizado por manifestações extremas de desatenção e/ou hiperatividade/impulsividade (Hinshaw, Nguyen, O'Grady, & Rosenthal, 2021).



Segundo o DSM V (APA, 2013) a desatenção pode ser observada em várias situações como no comportamento de não conseguir manter-se em uma tarefa, aparente incapacidade de ouvir e perda de materiais que não condizem com a idade ou o nível de desenvolvimento do sujeito. Por outro lado, comportamentos hiperativo-impulsivos se revelam em inquietação, incapacidade de permanecer sentado e de aguardar, atividade em excesso e intromissão em atividades dos outros (APA, 2013).

Existem, de acordo com o DSM V (APA, 2013), três apresentações para o TDAH: apresentação combinada, quando há presença de desatenção e hiperatividade-impulsividade nos últimos seis meses; apresentação predominantemente desatenta, se o critério de desatenção é preenchido, mas o de hiperatividade-impulsividade não o é nos últimos seis meses e apresentação predominantemente hiperativa/impulsiva, quando apenas o critério de hiperatividade-impulsividade é preenchido. Os critérios citados pelo documento para diagnóstico são cinco, a saber: a) persistência de pelo menos seis sintomas de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade por pelo menos seis meses em grau inconsistente ao nível de desenvolvimento do sujeito, impactando suas atividades sociais, acadêmicas ou profissionais; b) apresentação de vários sintomas antes dos 12 anos de idade; c) apresentação de vários sintomas em dois ou mais ambientes (casa, escola, trabalho, etc.); d) presença de evidências claras da interferência dos sintomas nas suas atividades sociais, acadêmicas ou profissionais, ou de reduzi-las sua qualidade, e, por fim, e) os sintomas não ocorrem exclusivamente durante o curso de esquizofrenia ou outro transtorno psicótico e não são explicados por outro transtorno mental (APA, 2013).

A prevalência mundial do TDAH entre os jovens é de 5 a 7% (Hinshaw, 2018), sendo 2 a 2.5 vezes maior em meninos (Hinshaw et al., 2021). Os sintomas do TDAH



podem ser herdados e sofrem influência de fatores biológicos (baixo peso ao nascer), sociais (interações familiares) e escolares/profissionais, podendo causar alterações como o baixo desempenho acadêmico, desregulação emocional, baixas habilidades sociais e presença de outros problemas associados ao longo de outras fases do desenvolvimento posteriores a infância (Hinshaw, 2018).

Quando não diagnosticados e tratados na infância, os sintomas do TDAH podem se tornar mais evidentes na adolescência, impulsionados pelo surgimento de mais demandas, sejam estas emocionais ou acadêmicas. O TDAH ainda pode ser fator de risco para o uso de substâncias, transtornos do humor (Shaw & Sudre, 2021), autolesão, problemas vocacionais e baixa independência (Hinshaw, 2018).

O TDAH pode ser associado com aspectos acadêmicos, como notas baixas, detenção, expulsão, e prejuízos sociais, como baixo nível de habilidades sociais e relacionamentos entre os pares (Cueli, Rodríguez, Cañamero, Núñez, & González-Castro, 2020). A discriminação que esses sujeitos podem ser submetidos quanto a suas práticas sociais pode resultar em uma auto-desvalorização e, na falta de incentivo ao desenvolvimento de suas habilidades, influenciar em como o sujeito entende seu potencial e capacidades, logo, resultando em prejuízos na autopercepção (Lo & Ma, 2019).

A percepção sobre si mesmo se apresenta de modo distinto ao longo do ciclo de vida por diferentes motivos. É possível que pessoas apresentem uma tendência em superestimar suas habilidades, entendido como viés ilusório positivo (VIP) (Tu, Owens, & Hinshaw, 2019), o que produz uma discrepância entre as competências que relatam e suas competências reais.



A concepção de uma percepção ilusória do eu, segundo Taylor e Brown (1998), parte da concepção tradicional de saúde mental onde um indivíduo bem ajustado teria uma visão de si que incluiria seus aspectos positivos e negativos. De acordo com os autores, o VIP pode contribuir na adaptabilidade do sujeito, uma vez presente em um contexto de adversidade, produtor de humores deprimidos e falta de motivação, tornando-o mais resiliente e capaz de superar contratempos (Taylor & Brown, 1998).

O VIP pode apresentar mais comumente em crianças menores, pois estas pensariam com menos frequência sobre como o seu comportamento pode impactar as outras pessoas (Bourchtein, Langberg, Owens, Evans & Perera, 2017, Nobre & Valentini, 2019). Entretanto, embora possa se apresentar em toda a população, o VIP é um fenômeno encontrado com frequência no TDAH (Tu, Owens, & Hinshaw, 2019).

Observa-se que o VIP pode ser entendido tanto como um aspecto de risco quanto de proteção, dependendo da população em que se apresenta (Bourchtein et al., 2018). Na juventude com TDAH, baixos níveis de VIP podem estar associados com altas taxas de autoconsciência, percepções negativas de si mesmo e sintomas indicativos de depressão (Tu, Owens, & Hinshaw 2019).

Adolescentes com TDAH podem apresentar o VIP, uma vez que tendem a relatar menos problemas comportamentais e sintomas que outros informantes, como pais e professores (Colomer, Wiener, & Warma, 2020). Entretanto, adolescentes com TDAH também podem apresentar percepções negativas sobre si, principalmente ao perceberem suas dificuldades quanto a suas emoções e suas relações entre os pares, podendo desenvolver sentimentos de ansiedade e timidez (Breaux, Langberg, Swanson, Eadeh, &



Becker, 2020). Esse fenômeno ainda é pouco estudado na população adolescente com TDAH, quando comparado a crianças com o mesmo transtorno (Becker, 2020).

As hipóteses principais relacionadas a presença do VIP estão relacionadas à imaturidade cognitiva, teoria da ignorância da incompetência, hipótese da anosognosia e hipótese da autoproteção (Owens, Goldfine, Evangelista, Hoza, & Kaiser, 2007, Hoza Hoza, Murray-Close, Arnold, Hinshaw, & MTA Cooperative Group, 2010), sendo esta última mais respaldada na literatura (Capodiecì, Crisci, & Mammarella, 2018). Essa hipótese resume-se no uso de uma autopercepção positiva ou exagerada para proteger sua autoestima (Martin, Shoulberg, Hoza, Vaughn, & Waschbusch, 2020).

Em adolescentes, Portillo e Fernández-Baena (2020) investigaram a acurácia e o viés na percepção de aceitação e rejeição social, associadas com idade, gênero e status sociométrico. Os autores observaram que adolescentes mais velhos tinham mais precisão ao relatar sua autopercepção social, e meninas eram mais imprecisas, principalmente quando considerada a rejeição social. Os pesquisadores argumentam que isso pode ter se dado a partir de estereótipos de gênero, onde meninas são encorajadas a se preocupar com aceitação em grupos sociais.

Quanto ao TDAH, Tu, Owens e Hinshaw (2019) avaliaram a presença de VIP em meninas adolescentes com o transtorno ao longo de cinco anos. A autopercepção foi avaliada usando o Self-Perception Profile for Adolescents (SPPA). A pesquisa identificou que embora meninas com TDAH tenham uma percepção mais positiva de si comparada com meninas sem TDAH, esse resultado foi significativo apenas para o domínio social, e o VIP não foi identificado para essa amostra. Entretanto, acredita-se que além da fase de



desenvolvimento, entende-se que a variável gênero influencia no processo de desenvolvimento da autopercepção de adolescentes com TDAH.

1.4 Gênero, Autopercepção e Desenvolvimento de Adolescentes com TDAH

O gênero é entendido por Scott (1986) como uma forma de discutir as relações e construções sociais sobre os papéis do sujeito na sociedade, baseada na diferença percebida entre homens e mulheres, podendo se referir tanto a questões teóricas quanto descritivas sobre as relações estruturais e ideológicas entre os sexos. O gênero é algo que é aprendido, pode mudar ao longo da vida, e varia de acordo com o contexto social e cultural (Basu, Zuo, Lou, Acharya, & Lundgren, 2017).

É consenso na literatura que existem diferenças de gênero durante o desenvolvimento (Cole & Cole, 2004, Papalia & Feldman, 2013, Martinez, Osornio, Halim, & Zosuls, 2020). Ao considerar o papel desempenhado pelas características individuais, como idade e gênero, no processo de desenvolvimento (Bronfenbrenner & Morris, 2006), a pessoa mantém relações inter e intrapessoais permeadas por crenças do que cabe ao masculino e ao feminino com pessoas, símbolos e objetos (Oliveira, 2016).

Logo, o processo do desenvolvimento, principalmente da identidade, se dá na medida em que se começa a perceber, diferenciar e assemelhar o sujeito do outro, o que pode influenciar o desenvolvimento de seu papel de gênero, sexual, racial, ético e pessoal (Cole & Cole, 2004). De acordo com os autores, meninos e meninas brincam, se relacionam e se comportam de maneiras diferentes antes mesmo de terem conhecimento das diferenças de seus papéis sexuais. Entre 5 e 7 anos de idade, crianças já começaram a manifestar estereótipos de gênero, principalmente nas normas comportamentais e escolhas de profissões (Nobre & Valentini, 2019).



Além de evidências de aspectos biológicos, como a influência da presença precoce de testosterona na expressão comportamental e psicológica do gênero, Hines (2020) destaca que pais, pares e professores encorajam crianças a brincar com objetos que a sociedade define como apropriados para o seu gênero. Outros aspectos citados como agressão física, traços de personalidade e habilidades espaciais também podem apresentar diferenças quanto ao gênero. Logo, o entendimento de gênero passa não só pelas brincadeiras, mas por aspectos comportamentais, de interação social, crenças e valores, e características físicas, como a aparência, e psicológicas (Martinez et al., 2020).

Na adolescência os processos de socialização na puberdade trazem novas expectativas de papel (Kågesten et al., 2016). De acordo com os autores, as normas de gênero podem influenciar nos comportamentos sociais, padrões de interação, formas de relacionamento e práticas sexuais e reprodutivas. Ainda, família, pares e professores começam a policiar implícita ou explicitamente o comportamento, aparência e sexualidade de meninas, enquanto reforçam comportamentos tipicamente masculinos em meninos (Kågesten et al., 2016).

É importante destacar, entretanto, o papel ativo do sujeito em seu desenvolvimento, argumentando que esses conteúdos ensinados por figuras de autoridade não são absorvidos passivamente pelo sujeito, mas construídos na interação para produção de sua própria identidade (Basu et al., 2017). Logo, sendo a identidade formada a partir da experiência, entende-se que o gênero influencia no processo de desenvolvimento da autopercepção (Bandeira, Arteche, & Reppold, 2008, Silva et al., 2018, Smouter, Coutinho, & Mascarenhas, 2019, Babinski, Mills Huffnagle, Bansal, Breaux, & Waschbusch, 2020).



Martínez-Marín, Martínez e Paterna (2020) investigaram a relação entre o autoconceito de gênero e inteligência emocional em amostras de adolescentes, jovens adultos e adultos de meia idade. Os autores observaram que homens e mulheres tiveram altos escores nas escalas de masculinidade e feminilidade, respectivamente, o que destaca o processo de internalização mais estável dos estereótipos de gênero ao longo da vida. Por fim, nas adolescentes os estereótipos de gênero eram mais fortes do que no outro grupo, salientando que é durante esse período que aumenta a pressão vinda do contexto e da cultura para seguir papéis tradicionais de gênero.

Como fenômeno multidimensional, a influência do gênero no desenvolvimento pode envolver diferentes aspectos, inclusive quando ligadas a um transtorno. A literatura já estabeleceu diferenças na apresentação do TDAH entre meninos e meninas (Owens et al., 2007, Mowlem, Agnew-Blais, Taylor, & Asherson, 2019, Mowlem, Rosenqvist, Martin, Lichtenstein, Asherson, & Larsson, 2019, Uribe, Abarca-Brown, Radiszcz & López-Contreras, 2019, Babinski et al., 2020, Varma & Wiener, 2020).

Observa-se maior incidência dos sintomas de desatenção em meninas, enquanto os meninos revelam com mais frequência problemas de comportamentos externalizantes e disruptivos (Mowlem et al., 2019a, Mowlem et al., 2019b). Entretanto, segundo os autores, essas diferenças podem apresentar contradições, sendo variáveis, dependendo das características da amostra do estudo, ainda não sendo claro os fatores de gênero que influenciam no diagnóstico.

Meninas com TDAH apresentam um conjunto de comportamentos, sintomas e comorbidades diferentes do gênero oposto, além de comumente mal interpretados, o que pode levar a um atraso no diagnóstico e no encaminhamento para intervenção adequada



(Young et al., 2020). Além disso, segundo os autores, aspectos específicos da maturação feminina, como puberdade, hormônios e a menstruação, podem torná-las particularmente vulneráveis psicologicamente.

Ainda, meninas tendem a desenvolver estratégias de enfrentamento compensatórias, o que pode camuflar ainda mais os sintomas do transtorno, além de nem sempre serem completamente efetivas (Young et al., 2020). Em termos gerais, Babinski et al. (2020) ressaltam que a identidade em adolescentes do gênero feminino com TDAH, especialmente sua autopercepção, podem influenciar o surgimento de comorbidades psicológicas, como transtorno de personalidade borderline, depressão e ansiedade e nas habilidades sociais.

A relação do gênero e as autopercepções de adolescentes com e sem TDAH foram investigadas por Varma e Wiener (2020). Os dados revelaram que meninas com TDAH tinham atribuições mais autodepreciativas, descrevendo seu comportamento mais problemático como menos controlável e mais invasivo, do que as que não possuíam o diagnóstico, o que pode representar uma percepção de baixa perspectiva de mudança ou motivação para mudar seus comportamentos problema. Enquanto isso, meninos tendiam a ver seus sintomas como causados por fatores externos e eram menos propensos a perceber seus sintomas como invasivos. Dessa forma, pode-se argumentar que aspectos de autopercepção podem ser influenciados pelo gênero em sujeitos com TDAH.

Em consonância com as evidências empíricas que destacam a influência da variável gênero sobre a autopercepção de adolescentes, observa-se a necessidade de se investigar como esta tem sido acessada nos estudos com adolescentes com TDAH (Owens et al. 2007, Babinski et al. 2020, Kamal et al., 2021). Embora, se saiba que transtornos afetam o sujeito



de forma global, ainda não há consenso na literatura sobre como a autopercepção é vivida por pessoas com TDAH de diferentes sexos (Tu et al., 2019, Martin et al., 2020).

Nesta perspectiva, entende-se ser fundamental realizar um estudo de revisão integrativa sobre autopercepção na adolescência que considere a variável gênero. Um estudo de revisão que aglutine estas variáveis permitirá aos pesquisadores do tema visualizar de forma breve o estado da arte em que se encontra esta área de investigação. Uma revisão integrativa de literatura permite ao pesquisador realizar uma análise crítica da literatura empírica, metodológica ou teórica, a partir de um propósito amplo e/ou de uma pergunta específica de revisão (Toronto & Remington, 2020).

O presente projeto está organizado em dois estudos que apresenta objetivos distintos, mas que se complementam. Assim o primeiro estudo consiste em uma revisão integrativa da literatura que se propõe a descrever as dimensões de autopercepção exploradas pelos pesquisadores em estudos que investigaram autopercepção e gênero na adolescência. O segundo estudo é uma pesquisa empírica e se propõe a relacionar as características do TDAH, o gênero e a autopercepção de adolescentes. Com esses objetivos, busca-se compreender aspectos referentes a adolescência e seu desenvolvimento, mais especificamente no contexto do TDAH, levando em consideração as diferentes vivências de gênero.



2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

Descrever associações entre gênero e autopercepção em adolescentes com TDAH.

2.2 Objetivos Específicos

- Descrever as dimensões de autopercepção exploradas por pesquisadores em estudos que investigaram autopercepção e gênero na adolescência;
- Descrever as características sociodemográficas dos participantes analisados;
- Descrever as características da autopercepção de adolescentes com e sem TDAH;
- Associar a apresentação do TDAH, o gênero e a autopercepção de adolescentes.



3 ESTUDO 1: AUTOPERCEPÇÃO, ADOLESCÊNCIA E GÊNERO: UMA REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA¹

A adolescência pode ser entendida como um período onde ocorrem diversas mudanças físicas, psicológicas e sociais. A combinação deste conjunto de mudanças pode contribuir com o aumento da vulnerabilidade que pode se expressar de diferentes formas, inclusive na percepção do adolescente sobre si mesmo (Gatti, Ionio, Traficante, & Confalonieri, 2014, Zsakai, Karkus, Utczas, & Bodzsar, 2017). O autoconceito é um constructo multidimensional que envolve as percepções dos indivíduos sobre suas habilidades (Esnaola, Sesé, Antonio-Agirre, & Azpiazu, 2020), sejam elas físicas, sociais, emocionais e psicológicas (Igbo, Onu, & Obiyo, 2015), e influencia e é influenciado pelo comportamento do sujeito, e pode prever ações, pensamentos e emoções (Hardy, 2014).

É durante a adolescência que se formam as raízes do autoconceito adulto, principalmente na formação de questões de identidade e desenvolvimento emocional, social e cognitivo (Zsakai et al., 2017). Dentro de uma perspectiva desenvolvimental, o adolescente constrói seu autoconceito conforme explora sua identidade e as relações com as pessoas presentes em seu ambiente social e físico (Di Blasi, Muccioli, Alagna, Torres, Duca, & Tosto, 2018), sendo esse processo possibilitado por maturação cognitiva e maior facilidade de se engajar em pensamentos abstratos (Hards, Ellis, Fisk, & Reynolds, 2019).

Novos aspectos do autoconceito emergem durante a adolescência, envolvendo diferentes relações, percepções e papéis (Hards et al., 2019), dentre eles, o papel de gênero. Os estudos sobre autopercepção e adolescência tem investigado a influência dessa relação em diferentes variáveis sendo o gênero uma delas (Kuzucu, Bontempo, Hofer, Stallings, &

¹ Artigo submetido na revista Psicologia Revista, ISSN Eletrônico: 2594-3871.



Piccinin, 2014). O gênero é um constructo utilizado em pesquisas cujo objetivo é descrever semelhanças e diferenças entre meninos e meninas, e está relacionado com a identificação dos indivíduos com pessoas do mesmo sexo (Igbo, Onu, & Obiyo, 2015).

As diferenças no desenvolvimento de meninas e meninos são diversas, demarcadas principalmente por expectativas socioculturais e constructos sociais, que muitas vezes expressam estereótipos de gênero, ligados principalmente a aparência física e comportamento, que são internalizados desde a infância, o que pode corroborar com a construção da autopercepção (Zsakai et al., 2017, Di Blasi et al., 2018, Fernández-Bustos, Infantes-Paniagua, Cuevas &, Contreras, 2019). A visão estereotipada do indivíduo, dessa forma, pode afetar o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos, além de seus sentimentos, atitudes, ações (Igbo, Onu, & Obiyo, 2015), ou seja, como se veem e como constroem sua autopercepção.

Com o objetivo de analisar o desenvolvimento do autoconceito em 484 adolescentes espanhóis, Esnaola et al. (2020) aplicaram o Self-Description Questionnaire II-Short. Os dados revelaram escores de autoconceito mais altos em dimensões que são estereotipicamente associadas a um gênero específico. Meninos obtiveram médias mais altas na maior parte dos constructos estudados, como autoestima, matemática, habilidades e aparência física, enquanto meninas apresentaram valores mais elevados nas dimensões associadas ao contexto escolar.

Ao investigar a influência do estereótipo de gênero no autoconceito e no desempenho acadêmico de 342 alunos do ensino médio na Nigéria, Igbo, Onu e Obiyo (2015) aplicaram a versão adaptada do Self-Description Questionnaire II. Os resultados revelaram que o estereótipo de gênero exerce influência significativa no autoconceito e no



desempenho acadêmico dos alunos, favorecendo os alunos do sexo masculino (Igbo, Onu, & Obiyo, 2015).

Mesmo com o grande volume de pesquisas sobre gênero e autopercepção na adolescência, ainda não há resposta clara sobre suas influências nas mudanças desenvolvimentais específicas nesse período (Kuzucu et al., 2014, Igbo, Onu, & Obiyo, 2015, Fernández-Bustos et al., 2019, Hards et al., 2019, Onetti, Fernández-García & Castillo-Rodríguez, 2019, Esnaola et al., 2020). Dessa forma, o presente estudo buscou, por meio de uma revisão integrativa, descrever as dimensões de autopercepção exploradas pelos pesquisadores em estudos que investigaram autopercepção e gênero na adolescência.

3.1 Método

3.1.1 Delineamento

A presente pesquisa é uma Revisão Integrativa de Literatura (RIL). As revisões integrativas tem como objetivo realizar uma análise crítica da literatura empírica, metodológica ou teórica, a partir de um propósito amplo e/ou de uma pergunta específica de revisão (Toronto & Remington, 2020). Nessa revisão, optou-se por seguir as etapas conforme Toronto e Remington (2020), a saber: (1) formulação da pergunta de revisão; (2) busca sistemática; (3) avaliação da qualidade dos estudos; (4) análise e síntese; (5) discussão e conclusão e (6) disseminação da revisão integrativa.

3.1.2 Formulação da pergunta da revisão

A pergunta dessa pesquisa foi feita através da adaptação da técnica PICOS, um acrônimo para Participante, Intervenção, Comparador, Resultados (Outcomes) e Tipo de estudo (Study design) (Barbosa et al., 2019). A adaptação da técnica PICOS para as ciências psicológicas é o PVO, que se refere a Participantes ou População, Variáveis e



Resultados (Outcomes) (Ramos, Pontes, Silva, & Pereira, 2020). Dessa forma, a pergunta norteadora deste estudo foi: “Quais as dimensões de autopercepção investigadas em estudos de autopercepção e gênero na adolescência?”. Para tal formulação, considerou-se a seguinte estrutura: P (adolescentes); V (gênero e autopercepção dos participantes) e O (descrição das dimensões de autopercepção).

3.1.3 Busca Sistemática

As buscas foram realizadas em dez bancos de dados, à saber: Directory of Open Access Journals (DOAJ), Cengage Learning, Inc, ERIC, ProQuest, PsycARTICLES (American Psychological Association), Scielo, Scopus (Elsevier), Thieme Publishing Group, Web of Science e Wiley Online Library. Foram definidos descritores de acordo com o PVO (autopercepção/ autoimagem / autoavaliação / autoconceito / percepção de competência e adolescente), que juntamente com suas versões em inglês foram associados aos operadores booleanos (OR-AND), gerando duas estratégias de busca em português e inglês, à saber:

1) (autopercepção OR autoimagem OR autoavaliação OR autoconceito OR percepção de competência) AND (adolescente)

2) (selfperception OR self image OR self assessment OR self conception OR perception of competence) AND (adolescent OR teenager).

Depois da definição dos descritores, os mesmos foram submetidos ao DeCS (Descritores em Ciência da Saúde). Os estudos selecionados atenderam aos seguintes critérios de inclusão: a) serem estudos empíricos revisados por pares; b) idioma de origem em português ou inglês; c) estudo realizado com população adolescente; d) estudo realizado com ambos os sexos; e) apresentar o termo autopercepção no título ou equivalente; f)



estudo publicado no período de 2010 a 2020 e g) estarem na íntegra e disponíveis gratuitamente na plataforma CAPES. Não foram considerados capítulos de livros, revisões de literatura, monografias, dissertações ou teses. Foram excluídos os artigos duplicados, sem resumos e que não atenderem aos critérios de inclusão estabelecidos.

3.1.4 Avaliação da Qualidade dos Estudos

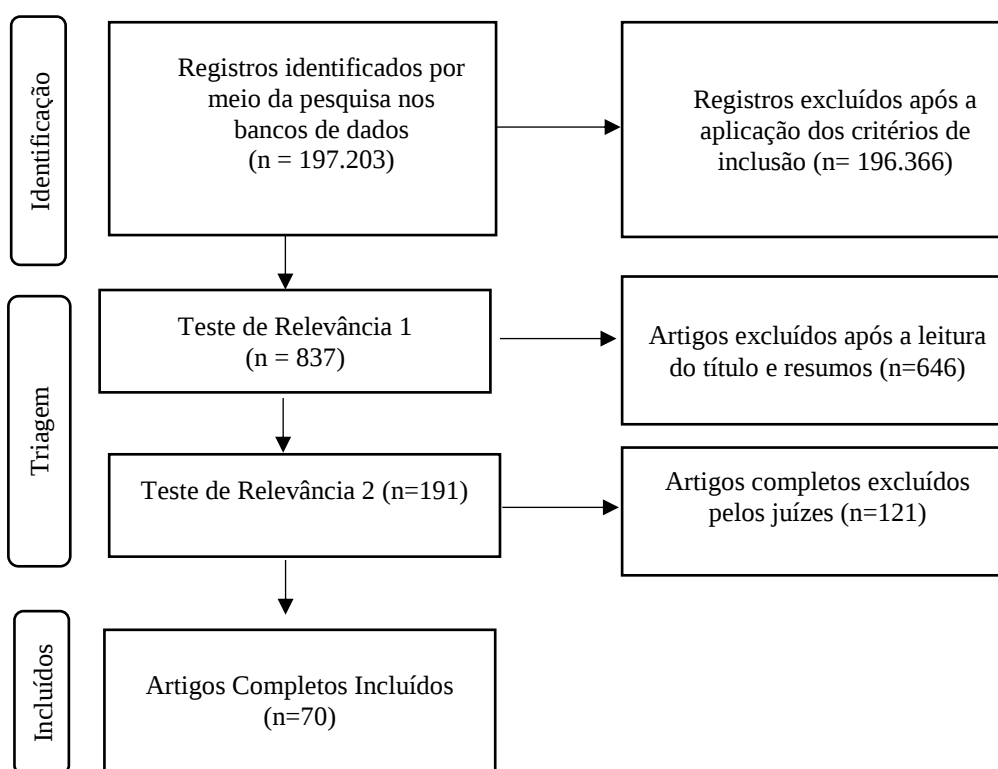
Foram realizados dois testes de relevância para determinar a qualidade dos artigos. O teste de relevância 1 foi aplicado aos resumos e títulos dos estudos por um avaliador com base nas seguintes questões: (1) O estudo traz o termo autopercepção ou equivalentes no título? e (2) É um estudo envolvendo adolescentes? Os artigos foram aprovados mediante resposta positiva em ambas as perguntas.

No teste de relevância 2 foram submetidos apenas os artigos aprovados no teste de relevância 1, onde dois revisores com experiência na área realizaram independentemente a leitura na íntegra dos registros com o objetivo de definir a credibilidade do estudo. São seis os critérios para inclusão dos artigos que compõe o TR 2, a saber: (1) O objetivo do estudo está apresentado com clareza? (2) O método está descrito de forma clara? (3) O método permite alcançar os objetivos? (4) O procedimento de análise dos dados obtidos com os instrumentos está descrito adequadamente? (5) Os resultados estão descritos em acordo com a metodologia proposta? Adicionalmente, no sexto (6) critério os dois juízes observaram se o estudo relaciona aspectos relativos ao gênero com autopercepção na adolescência. Foram incluídos apenas os estudos que foram aprovados pelos dois juízes. Em caso de discordância, um terceiro juiz foi acionado para dirimir a dúvida.

Ao final, foi realizado o cálculo do índice de concordância (IC) para inclusão dos artigos, a partir da fórmula: $IC = A \times 100 / A + D$, onde: IC = índice de concordância; A =

concordância; D = discordância. Apenas estudos que obtiverem um resultado (IC) > 80% foram considerados no estudo (Ramos et al., 2020). A média de concordância entre os juízes foi de 81,12%. A Figura 1 apresenta uma síntese do processo de levantamento e seleção dos artigos.

Figura 1: Fluxograma do processo de seleção dos artigos incluídos no presente estudo.



Fonte: Elaborado pela autora.

3.1.5 Análise e Síntese

Os dados foram tabulados em uma planilha do Excel para análise, onde foi incluído o título do estudo, ano de publicação, país de origem, idioma original, objetivos da pesquisa, participantes (número de participantes, idade média, gênero), instrumentos, principais resultados e principais conclusões. Posteriormente, em face ao grande volume de resultados, foi utilizado o método de redução de dados (Belém, Pereira, Rebouças, Borges, Pinheiro, & Quirino, 2020) para análise, que consiste nas etapas de determinação



de um sistema de classificação geral e organização dos dados de forma simplificada em uma nova planilha (Whittemore & Knafl, 2005).

Durante a determinação do sistema de classificação geral, os dados foram divididos e classificados em subgrupos de acordo com suas propriedades, à saber: características gerais, características metodológicas (modelos de pesquisa, tipo de estudo e tipo de análise), características dos participantes (idade, tamanho da amostra, população e gênero) e tipo de autoconceito (autoconceito e autopercepção, auto estima, autoconceito físico, autoconceito acadêmico, autoimagem, autoavaliação, outros). Os dados de autopercepção foram obtidos a partir da identificação dos termos nos títulos dos artigos e nas palavras chave, onde foram agrupados por semelhanças. Posteriormente, os dados simplificados foram organizados em planilhas do Software SPSS (The Statistical Package for Social Science for Windows, versão 20.0), para análise de frequência, médias e medianas.

Os resultados foram apresentados a partir de uma síntese descritiva e tabelas, e posteriormente discutidos com base na literatura sobre o tema. A partir da discussão dos dados foram formuladas conclusões e posteriormente efetivou-se a divulgação da presente revisão.

3.2 Resultados

3.2.1 Características Gerais

Nessa revisão integrativa foram considerados 70 artigos. Os artigos foram publicados entre os anos de 2010 e 2020, sendo os anos de 2014 (9), 2020 (9), 2016 (8) e 2017 (8) os que mais houveram publicações. A maior parte das pesquisas estavam indexadas na base de dados Scopus (44), seguido pela Web of Science (9), Directory of Open Access Journals (DOAJ) (6) e ERIC (5). Os estudos eram, em sua maioria, da área



de Psicologia (33), Educação (11), Medicina (6), Educação Física (4), Saúde (4) e Ciências Sociais (4). Os artigos tinham como país de origem predominantemente Estados Unidos (10), Espanha (8), Brasil (6), Alemanha (5) e Austrália (5). Quase todos os artigos tinham como idioma original o inglês (64), sendo o restante em português.

A maioria dos estudos possuía delineamento quantitativo/transversal (47), seguido de delineamento quantitativo/longitudinal (16) e quantitativo/qualitativo e transversal (6). Quanto ao tipo de estudos, 58 eram estudos empíricos e 12 metodológicos. Sobre o tipo de análise dos estudos empíricos, apenas dois possuíam algum tipo de análise essencialmente descritiva, enquanto 56 apresentaram análise estatística mais sofisticada, como correlações, regressões, análises de variância, análise por modelo e análise de médias.

A maioria dos estudos investigou adolescentes nas faixas que correspondem a adolescência inicial, até os 14 anos (29) e entre 15 e 17 anos (19). As amostras possuíam tamanhos variáveis, acima de 100 e abaixo de mil (45). Ainda, a maioria dos estudos foi realizada com estudantes em ambiente escolar (50), adolescentes em serviços de saúde que possuíam algum tipo de diagnóstico, como autismo e altas habilidades, e adolescentes que participavam de algum tipo de projeto social ou de pesquisa (9) e grupos étnicos minoritários (6).

Adicionalmente, os estudos apresentaram participantes de nove e 19 anos, amostras com o mínimo de 20 e no máximo de 213,595 sujeitos e uma mediana de 592 participantes. Dos instrumentos utilizados, observou-se que aqueles que foram criados pelos próprios autores (8) foram os mais frequentes, seguido pela Rosenberg Self-Esteem Scale (7), Self-Description Questionnaire II (5), Offer Self Image Questionnaire (OSIQ) (4), Self-Description Questionnaire II-Short Version (3), The Self-Concept Questionnaire, Form 5



(3), Escala de Autoestima (2), Academic Self-Concept Scale (ASCS) (2), The Piers-Harris Children's Self-Concept Scale 2 (PHCSCS) (2).

3.2.2 Dimensões de autopercepção

A análise dos artigos possibilitou identificar diferentes conceitos para se referir às várias dimensões da autopercepção. A partir desses conceitos, foram identificadas as seguintes categorias: autoconceito e autopercepção, auto estima, autoconceito acadêmico, autoconceito físico, autoimagem, autoavaliação e outros.

a) Autoconceito e Autopercepção: dentre os 70 estudos analisados, 19 investigaram a noção de autopercepção considerando o autoconceito, dimensões do autoconceito e a autopercepção. Estes estudos revelaram resultados diversos. O autoconceito apresentou-se superior em meninos quando comparado a meninas (Nishikawa, Hägglöf & Sundbom, 2010, Wang & Su, 2013, Villatte, Courtinat-Camps, & Léonardis, 2014, Igbo, Onu, & Obiyo, 2015, Biney, 2016, Feragen & Stock, 2016, Košir, Horvat, Aram, & Jurinec, 2016, Nogueira-de-Almeida, Garzella, Natera, Almeida, Ferraz, & Del Ciampo, 2018, Silva et al, 2019, Esnaola et al., 2020).

Escore de autoconceito mais altos em meninas do que em meninos foram encontrados por alguns pesquisadores (Zhen-Duan, Jacquez, & Sáez-Santiago, 2018, Lindell-Postigo, Zurita-Ortega, Ortiz-Franco, & González-Valero, 2020). Parte dos estudos que se propuseram a investigar o autoconceito não encontraram diferenças significativas na questão de gênero (Lou, Chen, Li & Yu, 2010, Kuzucu et al., 2014, Niehaus & Kumpiene, 2014, Menezes, Lacerda, Borella, & Alves, 2019, Onetti, Fernández-García & Castillo-Rodríguez, 2019, Anderson & Haney, 2020).



Dentre esses estudos, Tatlow-Golden e Guerin (2017) avaliaram os fatores valorizados por adolescentes e a associação desses com domínios social e ativo do autoconceito. Os autores utilizaram a técnica do desenho-e-escrita em 526 jovens, e perceberam que meninos tendiam a valorizar esportes e atividades físicas, ou seja, mais associados ao self ativo, enquanto meninas citavam relacionamentos com pessoas e animais de estimação, relacionadas ao self social.

Ainda, Freund, Weiss e Wiese (2013) investigaram o autoconceito de gênero relacionado com as atitudes de gênero e metas de carreira em adolescentes no final do ensino médio com instrumentos adaptados. Os autores observaram que as meninas rejeitavam atitudes normativas de papéis de gênero, enquanto meninos endossavam as mais tradicionais.

Por fim, Chen, Yuan, Yang e Lai (2020) examinaram as associações entre a percepção dos pais, o autoconceito e as atitudes românticas de adolescentes chineses. O autoconceito, medido pelo Self-Description Questionnaire II (SDQ II), foi positivamente associado a responsividade dos pais quanto aos relacionamentos românticos, e a exigência materna foi indiretamente relacionada a um autoconceito negativo (Chen et al., 2020).

b) Autoestima: dentre os 70 estudos analisados, 13 investigaram a noção de autopercepção considerando a autoestima. Em termos gerais, a autoestima apresentou-se de forma mais negativa em meninas (Brunet, Sabiston, Dorsch, & McCreary, 2010). Observou-se que houve uma relação significativa entre a autoestima, comportamentos ligados a alimentação entre as meninas (Gaddad, Pemde, Basu, Dhankar, & Rajendran, 2018), sobrepeso (Gatti et al., 2014, You, Shin & Kim, 2017), automutilação (Phillips, Spears, Montgomery, Millings, Sayal & Stallard, 2013), depressão (Neira & Barber, 2014,



Phillips et al, 2015, Rentz-Fernandes, Silveira-Viana, Liz & Andrade, 2017, You, Shin & Kim, 2017), insatisfação corporal e estresse (Murray, Rieger & Byrne, 2013) e estado puberal (Morin, Maïano, Marsh, Janosz & Nagengast, 2011, Gatti et al., 2014).

Gatti et al. (2014) objetivaram compreender a influência da percepção da imagem corporal e a satisfação na autoestima em 242 adolescentes italianos usando a Rosenberg Self-Esteem Scale. Os autores observaram que a autoestima de meninas foi influenciada pelo peso, aparência, presença ou ausência de menarca e a satisfação com o corpo, enquanto a autoestima de adolescentes do sexo masculino foi influenciada pela altura. Apenas dois artigos não relataram relação significativa entre gênero e autoestima em seus achados (Chui & Wong, 2016, Turner, Shattuck, Finkelhor, & Hamby, 2017).

c) Autoconceito acadêmico: Dentre os 70 estudos analisados, 11 investigaram a noção de autopercepção considerando o autoconceito acadêmico. Adolescentes do gênero masculino apresentaram pontuações significativamente maiores no autoconceito acadêmico. Meninos tendiam a se autoperceberem de forma superior em matemática (Lazarides & Ittel, 2012, Mucherah, Finch, & Keaikitse, 2012) e física (Hardy, 2014), enquanto meninas apresentavam maiores escores em autopercepção em ciências (Simpson, Che, & Bridges, 2016), biologia (Hardy, 2014) e desempenho linguístico (Wouters, De Fraine, Colpin, Damme, & Verschueren, 2012). Cinco artigos não apresentaram relações significativas entre gênero e autoconceito acadêmico (Hsieh & Stright, 2012, Bodkin-Andrews, Denson, & Bansel, 2013, Ullman, 2015, Bakadorova & Raufelder, 2020, Supervía, Bordás, & Lorente, 2020).

Rüschepöhler e Markic (2019) investigaram a relação entre o autoconceito em química, orientações dos objetivos de aprendizagem, relações de gênero, influência do



contexto cultural da imigração dos pais e a linguagem da química em 585 adolescentes alemães. O autoconceito em química foi avaliado pelo questionário de autoconceito em ciências do Program for International Student Assessment (PISA). Os resultados foram mistos, indicando que em alunos sem histórico de imigração dos pais, os meninos tendiam a ser mais confiantes em suas habilidades em química do que as meninas, já na subamostra turca, as meninas mostraram autoconceitos de química ligeiramente mais altos do que entre os meninos (Rüschepöhler & Markic 2019).

d) Autoconceito físico: dentre os 70 estudos analisados, 10 investigaram a noção de autopercepção considerando o autoconceito físico. Alguns autores observaram diferenças entre os gêneros ao revelar que esse constructo se mostrava mais positivo em meninos do que em meninas (Hagger, Stevenson, Chatzisarantis, Gaspar, Ferreira & Ravé, 2010, Fernández-Bustos et al., 2019, Fraguela-Vale, Varela-Garrote, Carretero-García, & Peralbo-Rubio, 2020). Quatro artigos que fizeram parte da presente revisão não apresentaram resultados significativos entre gênero e autoconceito físico (Freund, Tietjens, & Strauss, 2013, Suchert, Hanewinkel & Isensee, 2016, Konowalczyk, Mello, Röske, Buhl, Heim, & Worrell, 2018).

Meninas também se sentiam menos competentes em esportes (Fraguela-Vale et al., 2020), possuíam maior preocupação com a imagem corporal (Fernández-Bustos et al., 2019) e com a aparência (Luszczynska & Abraham, 2012). O aumento do autoconceito físico em meninas esteve associado a atividade física (Grao-Cruces, Nuviala, Fernández-Martínez & Pérez-Turpin, 2014), baixo peso (Zsakai et al., 2017), e relação com a escola e pares (Kim, Jang & Cho, 2020).



Com o objetivo de comparar formato corporal, autoconceito físico e fatores somáticos, Zsakai et al. (2017) aplicaram o Tennessee Self-Concept Scale em 2140 húngaros no início da adolescência. Os dados revelaram que em ambos os sexos o autoconceito físico esteve associado a presença de gordura, ou seja, quanto maior o autoconceito físico, menos a presença de gordura. Em meninas, o baixo peso foi significativamente maior naquelas que possuíam maior autoconceito físico.

e) Autoimagem: Dentre os 70 estudos analisados, 9 investigaram a noção de autopercepção considerando a autoimagem. Em termos gerais, meninas obtiveram resultados significativamente mais baixos que os meninos. A autoimagem se relacionou com exigência na imagem corporal em meninas e meninos (Conti, Hearst & Latorre, 2011), ansiedade social (Di Blasi, Cavani, Pavia, Lo Baido, La Grutta & Schimmenti, 2015) e sexualidade (Mäkinen et al., 2015, Di Blasi et al., 2018) em meninas. Parte dos artigos que investigaram autoimagem em adolescentes não encontrou relações significativas quanto ao gênero (Anderson & Skemp, 2012, Diana, Bottoni & Ferrari, 2014, Lian, Su, Li, Elgar, Liu & Zheng, 2018, Odebode, 2020).

Com o objetivo de fornecer dados normativos de autoimagem geradas por adolescentes no Reino Unido e apresentá-los em um banco de dados de acesso livre, Hards et al. (2019) identificaram 6558 normas de autoimagem, ou seja, um conjunto de dados normativos que capturam imagens espontâneas da autoimagem de adolescentes, a partir do instrumento Twenty Statements Test (TST). Foi identificado poucas diferenças de gênero, embora meninas utilizassem mais adjetivos do que os meninos para descrever sua autoimagem, que por sua vez esteve mais relacionada a família e cuidado, enquanto a dos meninos às atividades esportivas (Hards et al., 2019).



f) Autoavaliação: Dos 70 estudos analisados, 5 investigaram a noção de autopercepção considerando a autoavaliação. Os resultados da pesquisa (Combs, Hoag, Javorski & Roberts, 2016, Malta et al., 2018, Shizuma, Zaitzu, Ueno, Ohnuki & Kawaguchi, 2017) revelaram que meninas se autoavaliavam de forma pior e mais precisa que meninos em diferentes contextos. Entretanto, também foram encontrados resultados em que as meninas possuíam uma autoavaliação mais positiva (Bradfield, 2014). Com o objetivo de identificar as diferenças intersexuais na autoavaliação da aptidão física, Rubín, Suchomel, Cuberek, Dušková e Tláškalová (2017) observaram que meninas se autoavaliaram significativamente melhores em flexibilidade física, observado nos testes de alongamento, em comparação com meninos, que obtiveram resultados melhores na autoavaliação em força e resistência dos músculos abdominais.

g) Outros: Dos 70 estudos analisados, 3 investigaram a noção de autopercepção considerando outros conceitos, como a clareza do autoconceito (Levey, Garandeanu, Meeus & Branje, 2019), a percepção de competência (Scrabis-Fletcher & Silverman, 2017) e a autoobjetificação (Vandenbosch & Eggermont, 2016). A clareza do autoconceito foi fortemente associada ao gênero na dimensão participação na classe no contexto de delinquência adolescente, onde meninas eram mais propensas a clareza de autoconceito inferior, mas não à estabilidade de melhor amigo (Levey, Garandeanu, Meeus & Branje, 2019).

Com base na noção de autoobjetificação, considerada como a percepção ou vivência de que seu corpo ou partes dele são valorizadas apenas para o uso de outras pessoas, Vandenbosch e Eggermont, (2016) investigaram como o uso de mídias sociais pode associar-se ao desenvolvimento da autoobjetificação. Os resultados revelaram associações



entre o fenômeno e o uso de redes sociais em meninas. Já a pesquisa sobre percepção de competência (Scrabis-Fletcher & Silverman, 2017), que examinou a relação de atitude e percepção de competência, encontrou resultados limitados de gênero.

3.3 Discussão

Nessa revisão integrativa, objetivou-se descrever as dimensões de autopercepção exploradas pelos pesquisadores em estudos que investigaram autopercepção e gênero na adolescência. Os resultados corroboraram com a discussão presente e predominante na literatura de que meninos geralmente pontuam mais positivamente quanto ao autoconceito ou constructos equivalentes quando comparados a meninas (Brunet et al., 2010, Hagger et al., 2010, Nishikawa, Hägglöf & Sundbom, 2010, Wang & Su, 2013, Villatte, Courtinat-Camps, & Léonardis, 2014, Igbo, Onu, & Obiyo, 2015, Biney, 2016, Combs et al., 2016, Feragen & Stock, 2016, Košir et al., 2016, Shizuma et al., 2017, Malta et al., 2018, Nogueira-de-Almeida et al., 2018, Fernández-Bustos et al., 2019, Fraguera-Vale et al., 2020, Silva et al., 2019, Esnaola et al., 2020).

A adolescência é um período onde se iniciam mudanças físicas e psicológicas, e é caracterizado por alterações de aspectos maturacionais e de crescimento (Zsakai et al., 2017). Dessa forma, argumenta-se que a puberdade pode estar associada a diferença evidenciada na literatura, uma vez existente uma diferença maturacional natural no desenvolvimento de meninos e meninas (Anderson & Skemp, 2012).

Assim, Gatti et al. (2014) afirmam que, durante a puberdade, que em meninas se inicia entre 11-12 anos, estas podem perceber-se diferentemente tanto entre seus pares, pois há meninas que amadurecem mais cedo, e em comparação ao gênero oposto, que naturalmente se desenvolvem mais tardiamente. Dessa forma, segundo aos autores,



meninas estariam duplamente vulneráveis, principalmente no desenvolvimento da percepção de si mesmas.

Ainda, mudanças relacionadas a puberdade como aumento de peso, menarca, aumento dos quadris podem levar a insatisfação corporal em meninas, e também afetar sua autoestima (Anderson & Skemp, 2012, Gatti et al., 2014, Fernández-Bustos et al., 2019). Aspectos do ambiente sociocultural, ao enfatizar magreza e aparência, podem influenciar no autoconceito físico de adolescentes, particularmente o de meninas (Zsakai et al., 2017). O impacto de informações midiáticas, bem como outros aspectos contextuais, como pares e família, pode variar entre gênero, raça e cultura (Anderson & Skemp, 2012).

Além disso, os estereótipos de gênero podem contribuir para os resultados da autopercepção. Meninos obtiveram resultados superiores não só no autoconceito geral, mas nas dimensões física e acadêmica, principalmente em matérias tidas como domínio masculino, como física e matemática (Lazarides & Ittel, 2012, Mucherah, Finch, & Keaikitse, 2012, Hardy, 2014).

É também possível argumentar, que o uso de questionários autoaplicados, utilizados na maioria dos estudos dessa revisão, pode ter influenciado nas medições, uma vez que os estereótipos de gênero desencorajam a expressão de sentimentos em meninos, o que pode ter enviesado os resultados masculinos em um viés mais positivo (Di Blasi et al., 2018). Dessa forma, meninos podem ter pontuado mais que meninas não porque possuíam uma boa percepção de si, mas porque sentiram-se pressionados a atender padrões da sociedade que não permitem uma visão masculina fragilizada, ou seja, uma autopercepção negativa.

Entretanto, também pode ser observado estudos em que meninas obtiveram resultados maiores no autoconceito que meninos. Di Blasi et al. (2018) observaram que



meninas possuíam uma percepção de si mais confiante e relataram mais atitudes sexuais, mas que por sua vez foram associados com problemas psicológicos. Os autores discutem que embora a confiança pode atuar como um fator de proteção no desenvolvimento de adolescente, esse fator pode contribuir na busca irrealista de metas impossíveis de serem alcançadas, como a busca pela aparência de acordo com os padrões de beleza midiáticos.

Também foram encontradas pesquisas que não obtiveram resultados significativos na relação de gênero e autoconceito. Isso pode ter se dado por diferentes fatores. Dentre elas, pode se citar a divergência ainda presente na literatura entre gênero e autoconceito, onde considera-se que existe uma similaridade entre meninos e meninas na forma como auto se percebem, levando em consideração outras covariáveis, como a idade (Onetti, Fernández-García & Castillo-Rodríguez, 2019). Entretanto, também se acredita que mesmos que alguns mecanismos sejam comuns na formação do autoconceito entre gêneros, é possível a existência de formas únicas de desenvolvimento para meninos e meninas (Fernández-Bustos et al., 2019).

Ainda, argumenta-se que há a possibilidade de que adolescentes possuam mecanismos adaptativos para desenvolver um autoconceito positivo, e que se mantenha estável e crescente durante o período de sua adolescência, e por isso as relações de gênero não foram significativas em relação ao seu desenvolvimento (Morin, Maïano, Marsh, Janosz & Nagengast, 2011). A amostra também é citada por vários autores (Niehaus & Kumpiene, 2014, Di Blasi et al., 2018) como uma limitação do estudo e que pode ter influenciado os resultados de gênero, seja por causa do tamanho ou por uma divergência entre o número de meninos e meninas utilizada na pesquisa. Logo, os estudos recomendam cautela na interpretação de seus resultados.



3.4 Conclusão

A partir dessa revisão integrativa foi possível observar que a literatura ainda é inconsistente em seus resultados quanto a relação entre gênero e autoconceito. Entretanto, a maioria dos resultados das pesquisas encontradas indicou diferenças de gênero, principalmente referentes a presença de mais estudos que apresentaram indicadores do autoconceito superiores em meninos comparados a meninas. Dessa forma, julga-se que as evidências indicam que meninas durante a adolescência apresentam uma visão de si mais negativa quando comparadas a meninos.

Como limitações desse estudo considera-se as ligadas ao alcance da revisão integrativa. A busca por pesquisas foi realizada apenas em dois idiomas, o que pode ter restringido o alcance da busca, e apesar de ter sido feita em mais de um banco de dados, não foi considerado a chamada grey literature, que inclui teses, dissertações, websites e materiais organizados por instituições governamentais e não-governamentais.

Além disso, foram utilizados juízes como avaliação da qualidade dos estudos, e embora estes tenham conhecimento e experiência sobre o tema, ambos podem ter concordado com um julgamento errado quanto ao teste de relevância. Nessa revisão também foi utilizado o conceito de gênero binário, logo não foi possível expandir a busca para pesquisas que investigaram questões transversais e não-binárias presentes na comunidade LGBTQIAPN+.

Destaca-se que o uso do método de revisão integrativa permitiu que na busca se inclui-se não só artigos empíricos quantitativos, mas também estudos qualitativos e de método misto. O estudo ressalta a importância de estudos que investiguem as perspectivas de gênero e autopercepção em adolescentes, principalmente em diferentes contextos, como



no ambiente escolar, familiar, de serviços de saúde e com adolescentes em grupos étnicos minoritários.

3.5 Referências

- Anderson D.M., & Skemp K.M. (2012). Self-image differences as related to body image of students in a middle school. *American Journal of Health and Behavior*. doi: 10.5993/AJHB.36.4.10.
- Anderson, R. C., & Haney, M. (2020). Reflection in the creative process of early adolescents: The mediating roles of creative metacognition, self-efficacy, and self-concept. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. <https://doi.org/10.1037/aca0000324>
- Bakadorova, O., & Raufelder, D. (2020). The relationship of school self-concept, goal orientations and achievement during adolescence. *Self and Identity*, 19(2), 235-249. <https://doi.org/10.1080/15298868.2019.1581082>
- Barbosa, F. T., Lira, A. B., Oliveira Neto, O. B. de, Santos, L. L., Santos, I. O., Barbosa, L. T., Ribeiro, M. V. M. R., & Sousa-Rodrigues, C. F. de. (2019). Tutorial para execução de revisões sistemáticas e metanálises com estudos de intervenção em anestesia. *Revista Brasileira de Anestesiologia*, 69(3), 299-306. <https://doi.org/10.1016/j.bjan.2018.11.007>
- Belém, J. M., Pereira, E. V., Rebouças, V. D. C. F., Borges, J. W. P., Pinheiro, A. K. B., & Quirino, G. D. S. (2020). Aspectos teóricos, metodológicos e analíticos de pesquisas etnográficas em enfermagem obstétrica: revisão integrativa. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 54, 1-12. <https://doi.org/10.1590/S1980-220X2018034203547>



- Biney, A. A. E. (2016). A Different Approach in Developing a Sexual Self-Concept Scale for Adolescents in Accra, Ghana. *Sexuality & Culture*, 20(2), 403-424. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s12119-015-9331-0>
- Bodkin-Andrews, G. H., Denson, N., & Bansel, P. (2013). Teacher racism, academic self-concept, and multiculturalism: Investigating adaptive and maladaptive relations with academic disengagement and self-sabotage for Indigenous and non-Indigenous Australian students. *Australian Psychologist*, 48(3), 226-237. [10.1111/j.1742-9544.2012.00069.x](https://doi.org/10.1111/j.1742-9544.2012.00069.x)
- Bradfield, G. (2014). Growing Disciples Inventory (GDI) for self-assessment of Christian spiritual development. *Journal of Research on Christian Education*, 23(2), 130-153. DOI: 10.1080/10656219.2014.899478
- Brunet, J., Sabiston, C. M., Dorsch, K. D., & McCreary, D. R. (2010). Exploring a model linking social physique anxiety, drive for muscularity, drive for thinness and self-esteem among adolescent boys and girls. *Body image*, 7(2), 137-142. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2009.11.004>
- Chen, W. W., Yuan, H., Yang, X., & Lai, S. K. (2020). Parenting, self-concept, and attitudes about romantic relationships. *Journal of Adolescence*, 82, 41-49. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.06.003>
- Chui, W. H., & Wong, M. Y. (2016). Gender differences in happiness and life satisfaction among adolescents in Hong Kong: Relationships and self-concept. *Social Indicators Research*, 125(3), 1035-1051. <https://doi.org/10.1007/s11205-015-0867-z>



- Combs, K. M., Hoag, M. J., Javorski, S., & Roberts, S. D. (2016). Adolescent self-assessment of an outdoor behavioral health program: Longitudinal outcomes and trajectories of change. *Journal of Child and Family Studies*, 25(11), 3322-3330.
- Conti, M. A., Hearst, N., & Latorre, M. D. R. D. D. O. (2011). Tradução e validação para o Brasil da escala de imagem corporal para adolescentes: Offer Self-Image Questionnaire (OSIQ). *Revista Brasileira de Epidemiologia*, 14, 508-521. <https://doi.org/10.1590/S1415-790X2011000300015>
- Di Blasi, M., Cavani, P., Pavia, L., Lo Baido, R., La Grutta, S., & Schimmenti, A. (2015). The relationship between self-Image and social anxiety in adolescence. *Child and Adolescent Mental Health*, 20(2), 74-80. DOI: 10.1111/camh.12071
- Di Blasi, M., Muccioli, P., Alagna, M., Torres, D., Duca, I., & Tosto, C. (2018). Self-image and psychological distress in treatment-seeking adolescents. *Child and Adolescent Mental Health*, 23(3), 258-265. <https://doi.org/10.1111/camh.12255>
- Diana, P., Bottoni, G., & Ferrari, G. (2014). Self-image and Self-satisfaction: a research among southern Italian students using a battery of OSIQ items1. *Italian Sociological Review*, 4(1), 51. DOI: 10.13136/isr.v4i1.73
- Esnaola, I., Sesé, A., Antonio-Agirre, I., & Azpiazu, L. (2020). The development of multiple self-concept dimensions during adolescence. *Journal of research on Adolescence*, 30, 100-114. <https://doi.org/10.1111/jora.12451>
- Feragen, K. B., & Stock, N. M. (2016). A longitudinal study of 340 young people with or without a visible difference: The impact of teasing on self-perceptions of appearance and depressive symptoms. *Body image*, 16, 133-142. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2016.01.003>



- Fernández-Bustos, J. G., Infantes-Paniagua, A., Cuevas, R., and Contreras, O. R. (2019). Effect of physical activity on self-concept: theoretical model on the mediation of body image and physical self-concept in adolescents. *Frontiers in Psychology*. 10 (1), 15-37. doi: 10.3389/fpsyg.2019.01537
- Fraguela-Vale, R., Varela-Garrote, L., Carretero-García, M., & Peralbo-Rubio, E. M. (2020). Basic psychological needs, physical self-concept, and physical activity among adolescents: autonomy in focus. *Frontiers in psychology*, 11, 491. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00491>
- Freund, P. A., Tietjens, M., & Strauss, B. (2013). Using rating scales for the assessment of physical self-concept: Why the number of response categories matters. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 17(4), 249-263. <https://doi.org/10.1080/1091367X.2013.807265>
- Freund, A. M., Weiss, D., & Wiese, B. S. (2013). Graduating from high school: The role of gender-related attitudes, self-concept and goal clarity in a major transition in late adolescence. *European Journal of Developmental Psychology*, 10(5), 580–596. <https://doi.org/10.1080/17405629.2013.772508>
- Gaddad, P., Pemde, H. K., Basu, S., Dhankar, M., & Rajendran, S. (2018). Relationship of physical activity with body image, self esteem sedentary lifestyle, body mass index and eating attitude in adolescents: A cross-sectional observational study. *Journal of family medicine and primary care*, 7(4), 775. DOI: 10.4103/jfmmpc.jfmmpc_114_18
- Gatti, E., Ionio, C., Traficante, D., & Confalonieri, E. (2014). “I Like My Body; Therefore, I Like Myself”: how body image influences self-esteem—a cross-sectional study



- on Italian Adolescents. *Europe's Journal of psychology*, 10(2), 301-317.
<https://doi.org/10.5964/ejop.v10i2.703>
- Grao-Cruces, A., Nuviala, A., Fernández-Martínez, A., & Pérez-Turpin, J. A. (2014). Association of physical self-concept with physical activity, life satisfaction and Mediterranean diet in adolescents. *Kinesiology*, 46(1), 3–11. Recuperado de <https://hrcak.srce.hr/file/182748>
- Hagger, M. S., Stevenson, A., Chatzisarantis, N. L. D., Pereira Gaspar, P. M., Leitão Ferreira, J. P., & González Ravé, J. M. (2010). Physical self-concept and social physique anxiety: Invariance across culture, gender and age. *Stress and Health*, 26(1), 304–329, DOI: <https://doi.org/10.1002/smi.1299>
- Hards, E., Ellis, J., Fisk, J., & Reynolds, S. (2019). Memories of the self in adolescence: examining 6558 self-image norms. *Memory*, 27(7), 1011-1017. DOI: 10.1080/09658211.2019.1608256
- Hardy, G. (2014). Academic self-concept: Modeling and measuring for science. *Research in Science Education*, 44(4), 549-579. DOI: 10.1007/s11165-013-9393-7
- Hsieh, M., & Stright, A. D. (2012). Adolescents' emotion regulation strategies, self-concept, and internalizing problems. *The Journal of Early Adolescence*, 32(6), 876-901. <https://doi.org/10.1177/0272431611433848>
- Igbo, J. N., Onu, V. C., & Obiyo, N. O. (2015). Impact of gender stereotype on secondary school students' self-concept and academic achievement. *Sage Open*, 5(1), 2158244015573934. <https://doi.org/10.1177/2158244015573934>



- Kim Y.J., Jang J.H., & Cho J. H. (2020). High Physical Self-Concept Benefits on School Adjustment of Korean Student-Athletes. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(8), 26-53. <https://doi.org/10.3390/ijerph17082653>
- Konowalczyk, S., Mello, Z. R., Röske, L. A., Buhl, M., Heim, R., & Worrell, F. C. (2018). Adolescent and Adult Time Inventory-Time Attitude Scales: Validity and contributions to physical activity and self-concept in Spanish adolescents. *International Perspectives in Psychology*, 7(2), 76-90. DOI: 10.1037/ipp0000084
- Košir, K., Horvat, M., Aram, U., & Jurinec, N. (2016). Is being gifted always an advantage? Peer relations and self-concept of gifted students. *High Ability Studies*, 27(2), 129-148. DOI: 10.1080/13598139.2015.1108186
- Kuzucu, Y., Bontempo, D. E., Hofer, S. M., Stallings, M. C., & Piccinin, A. M. (2014). Developmental change and time-specific variation in global and specific aspects of self-concept in adolescence and association with depressive symptoms. *The Journal of early adolescence*, 34(5), 638-666. DOI: 10.1177/0272431613507498
- Lazarides, R., & Ittel, A. (2012). Instructional quality and attitudes toward mathematics: do self-concept and interest differ across students' patterns of perceived instructional quality in mathematics classrooms?. *Child Development Research*, 2012 (6), 1-11. DOI: 10.1155/2012/813920
- Levey, E. K., Garandeau, C. F., Meeus, W., & Branje, S. (2019). The longitudinal role of self-concept clarity and best friend delinquency in adolescent delinquent behavior. *Journal of youth and adolescence*, 48(6), 1068-1081. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-00997-1>



- Lian, Q., Su, Q., Li, R., Elgar, F. J., Liu, Z., & Zheng, D. (2018). The association between chronic bullying victimization with weight status and body self-image: a cross-national study in 39 countries. *PeerJ*, 6, e4330. <https://doi.org/10.7717/peerj.4330>
- Lindell-Postigo, D., Zurita-Ortega, F., Ortiz-Franco, M., & González-Valero, G. (2020). Cross-sectional study of self-concept and gender in relation to physical activity and martial arts in Spanish adolescents during the COVID-19 lockdown. *Education Sciences*, 10(8), 210. <https://doi.org/10.3390/educsci10080210>
- Lou, J. H., Chen, S. H., Li, R. H., & Yu, H. Y. (2011). Relationships among sexual self-concept, sexual risk cognition and sexual communication in adolescents: a structural equation model. *Journal of clinical nursing*, 20(11-12), 1696-1704. DOI: 10.1111/j.1365-2702.2010.03358.x
- Luszczynska, A., & Abraham, C. (2012). Reciprocal relationships between three aspects of physical self-concept, vigorous physical activity, and lung function: A longitudinal study among late adolescents. *Psychology of Sport and Exercise*, 13(5), 640-648. DOI: 10.1016/j.psychsport.2012.04.003
- Mäkinen, M., Marttunen, M., Komulainen, E., Terevnikov, V., Puukko-Viertomies, L. R., Aalberg, V., & Lindberg, N. (2015). Development of self-image and its components during a one-year follow-up in non-referred adolescents with excess and normal weight. *Child and adolescent psychiatry and mental health*, 9(1), 1-9. DOI: 10.1186/s13034-015-0038-7
- Malta, D. C., Oliveira, M. M. D., Machado, I. E., Prado, R. R., Stopa, S. R., Crespo, C. D., & Assunção, A. Á. (2018). Características associadas à autoavaliação ruim do estado de saúde em adolescentes brasileiros, Pesquisa Nacional de Saúde do



- Escolar, 2015. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, 21(1), 1-12.
<https://doi.org/10.1590/1980-549720180018.supl.1>
- Menezes, M., Lacerda, L. L. V. D., Borella, J., & Alves, T. P. (2019). Qualidade de vida e diabetes mellitus: autopercepção de adolescentes de uma cidade do sul do Brasil. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 35.
<https://doi.org/10.1590/0102.3772e35430>
- Morin, A. J., Maïano, C., Marsh, H. W., Janosz, M., & Nagengast, B. (2011). The longitudinal interplay of adolescents' self-esteem and body image: A conditional autoregressive latent trajectory analysis. *Multivariate Behavioral Research*, 46(2), 157-201. <https://doi.org/10.1080/00273171.2010.546731>
- Mucherah, W., Finch, W. H., & Keaikitse, S. (2012). Differential Bundle Functioning Analysis of the Self-Description Questionnaire Self-Concept Scale for Kenyan Female and Male Students Using the MIMIC Model. *International Journal of Testing*, 12(1), 78-99. <https://doi.org/10.1080/15305058.2011.620724>
- Murray, K., Rieger, E., & Byrne, D. (2013). A longitudinal investigation of the mediating role of self-esteem and body importance in the relationship between stress and body dissatisfaction in adolescent females and males. *Body image*, 10(4), 544-551. DOI: 10.1016/j.bodyim.2013.07.011
- Neira, C. J. B., & Barber, B. L. (2014). Social networking site use: Linked to adolescents' social self-concept, self-esteem, and depressed mood. *Australian Journal of Psychology*, 66(1), 56-64. <https://doi.org/10.1111/ajpy.12034>
- Niehaus, K., & Kumpiene, G. (2014). Language brokering and self-concept: An exploratory study of Latino students' experiences in middle and high



- school. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 36(2), 124-143.
<https://doi.org/10.1177/0739986314524166>
- Nishikawa, S., Hägglöf, B., & Sundbom, E. (2010). Contributions of attachment and self-concept on internalizing and externalizing problems among Japanese adolescents. *Journal of Child and Family Studies*, 19(3), 334-342.
<https://doi.org/10.1007/s10826-009-9303-9>
- Nogueira-de-Almeida, C. A., Garzella, R. C., da Costa Natera, C., Almeida, A. C. F., Ferraz, I. S., & Del Ciampo, L. A. (2018). Distorção da autopercepção de imagem corporal em adolescentes. *International Journal of Nutrology*, 11(02), 061-065.
<https://doi.org/10.1055/s-0038-1669407>
- Odebode, A. A. (2020). Self-Image of In-School Adolescents in Offa Local Government Area of Kwara State, Nigeria: Implications for Counselling Practices. *International Journal of Instruction*, 13(1), 523-534. Recuperado de
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1239311>
- Onetti, W., Fernández-García, J. C., & Castillo-Rodríguez, A. (2019). Transition to middle school: Self-concept changes. *PloS one*, 14(2), e0212640.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0212640>
- Phillips, R., Spears, M. R., Montgomery, A. A., Millings, A., Sayal, K., & Stallard, P. (2013). Could a brief assessment of negative emotions and self-esteem identify adolescents at current and future risk of self-harm in the community? A prospective cohort analysis. *BMC public health*, 13(1), 1-11. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-13-604>



- Ramos, M. F. H., Pontes, F. A. R., Silva, S. S. da C., & Pereira, E. C. de C. S. (2020). Panorama das Pesquisas sobre Satisfação no Trabalho Docente na Perspectiva Social Cognitiva. *Research, Society and Development*, 9(8), 1-16. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i8.6353>
- Rentz-Fernandes, A. R., Silveira-Viana, M. D., Liz, C. M. D., & Andrade, A. (2017). Autoestima, imagem corporal e depressão de adolescentes em diferentes estados nutricionais. *Revista de salud pública*, 19, 66-72. <https://doi.org/10.15446/rsap.v19n1.47697>
- Rubín, L., Suchomel, A., Cuberek, R., Dušková, L., & Tláskalová, M. (2017). Self-assessment of physical fitness in adolescents. *Journal of Human Sport and Exercise*, 12(1), 219-235. <https://doi.org/10.14198/jhse.2017.121.18>
- Rüschepöhler, L., & Markic, S. (2020). Secondary school students' chemistry self-concepts: gender and culture, and the impact of chemistry self-concept on learning behaviour. *Chemistry Education Research and Practice*, 21(1), 209-219. DOI: 10.1039/C9RP00120D
- Scrabis-Fletcher, K., & Silverman, S. (2017). Student perception of competence and attitude in middle school physical education. *The Physical Educator*, 74(1), 85-103. DOI: 10.18666/TPE-2017-V74-I1-6557
- Shizuma, Y., Zaito, T., Ueno, M., Ohnuki, M., & Kawaguchi, Y. (2018). Relationship between self-assessment and clinical evaluation of dental plaque and gingival condition in Japanese adolescents. *International journal of dental hygiene*, 16(1), 144-150. DOI: 10.1111/idh.12281



- Silva, A. O. D., Diniz, P. R., Santos, M. E., Ritti-Dias, R. M., Farah, B. Q., Tassitano, R. M., & Oliveira, L. M. (2019). Autopercepção de saúde e sua associação com atividade física e estado nutricional em adolescentes. *Jornal de Pediatria*, 95, 458-465. <https://doi.org/10.1016/j.jped.2018.05.007>
- Simpson, A., Che, S. M., & Bridges, W. C. (2016). Girls' and boys' academic self-concept in science in single-sex and coeducational classes. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 14(8), 1407-1418. DOI: 10.1007/s10763
- Suchert, V., Hanewinkel, R., & Isensee, B. (2016). Screen time, weight status and the self-concept of physical attractiveness in adolescents. *Journal of adolescence*, 48, 11-17. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.01.005>
- Supervía, P. U., Bordás, C. S., & Lorente, V. M. (2020). The Mediating Role of Goal Orientation (Task) in the Relationship between Engagement and Academic Self-Concept in Students. *International journal of environmental research and public health*, 17(22), 8323. <https://doi.org/10.3390/ijerph17228323>
- Tatlow-Golden, M., & Guerin, S. (2017). Who I am: The meaning of early adolescents' most valued activities and relationships, and implications for self-concept research. *The Journal of Early Adolescence*, 37(2), 236-266. <https://doi.org/10.1177%2F0272431615599064>
- Toronto, C. E. & Remington, R. (2020). A Step-by-Step Guide to Conducting an Integrative Review. Springer: Berlin, Germany.
- Turner, H. A., Shattuck, A., Finkelhor, D., & Hamby, S. (2017). Effects of poly-victimization on adolescent social support, self-concept, and psychological



- distress. *Journal of interpersonal violence*, 32(5), 755-780. DOI: 10.1177/0886260515586376
- Ullman, J. (2015). 'At-risk' or school-based risk? Testing a model of school-based stressors, coping responses, and academic self-concept for same-sex attracted youth. *Journal of Youth Studies*, 18(4), 417-433. <https://doi.org/10.1080/13676261.2014.963539>
- Vandenbosch, L., & Eggermont, S. (2016). The interrelated roles of mass media and social media in adolescents' development of an objectified self-concept: A longitudinal study. *Communication Research*, 43(8), 1116-1140. <https://doi.org/10.1177/0093650215600488>
- Villatte, A., Courtinat-Camps, A., & de Léonardis, M. (2014). Typology of Self-Concept of Adolescents in France: A Comparison of Gifted and Nongifted French High School Students. *Roeper Review*, 36(1), 30-42. <https://doi.org/10.1080/02783193.2013.856828>
- Wang, Z., & Su, I. (2013). Longitudinal factor structure of general self-concept and locus of control among high school students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 31(6), 554-565. <https://doi.org/10.1177/0734282913481651>
- Whittemore, R., & Knafl, K. (2005). The integrative review: updated methodology. *Journal of advanced nursing*, 52(5), 546-553. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2005.03621.x>
- Wouters, S., De Fraine, B., Colpin, H., Van Damme, J., & Verschueren, K. (2012). The effect of track changes on the development of academic self-concept in high school:



A dynamic test of the big-fish–little-pond effect. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 793. <https://doi.org/10.1037/a0027732>

You, S., Shin, K., & Kim, A. Y. (2017). Body image, self-esteem, and depression in Korean adolescents. *Child indicators research*, 10(1), 231-245. <https://doi.org/10.1007/s12187-016-9385-z>

Zhen-Duan, J., Jacquez, F., & Sáez-Santiago, E. (2018). Boricua de pura cepa: Ethnic identity, cultural stress and self-concept in Puerto Rican youth. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 24(4), 588. DOI: 10.1037/cdp0000199

Zsakai, A., Karkus, Z., Ultczas, K., & Bodzsar, E. V. (2017). Body structure and physical self-concept in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 37(1), 316–338. <https://doi.org/10.1177/0272431615602757>.



4 ESTUDO 2: TDAH: GENERO E AUTOPERCEPÇÃO DE ADOLESCENTES

A autopercepção são percepções que os indivíduos têm de si mesmos em domínios específicos, como o domínio escolar, comportamental, atlético e físico (Harter, 1999). Seu desenvolvimento tem início na infância e é durante a adolescência que as raízes da autopercepção adulta são criadas. Durante esse período, dos 10 aos 24 anos (Sawyer, Azzopardi, Wickremarathne & Patton, 2018), o sujeito começa a tecer crenças e percepções sobre o mundo ao seu redor, pares, família e sobre si mesmo, com o início do pensamento abstrato (Nunes & Faro, 2021).

A adolescência pode ser entendida como um período de fragilidades, tornando-se uma fase mais vulnerável quando há a presença de transtornos, como o TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade). O DSM V (APA, 2013), considera que o TDAH é um transtorno do neurodesenvolvimento, que influencia aspectos pessoais, sociais e acadêmicos e pode se manifestar de três formas (apresentação combinada, apresentação predominantemente desatenta e apresentação predominantemente hiperativa/impulsiva).

A percepção que as pessoas com TDAH tem sobre si mesmo se apresenta de modo distinto ao longo do ciclo de vida. Crianças com TDAH, por exemplo, podem apresentar um viés ilusório positivo (VIP) em suas autopercepções, ou seja, uma tendência a superestimar suas habilidades, o que produz uma discrepância entre as competências que relatam e suas competências reais (Tu, Owens, & Hinshaw, 2019).

Ao mesmo tempo, a literatura também informa que adolescentes com TDAH podem apresentar percepções negativas sobre si, principalmente ao perceberem suas dificuldades quanto a suas emoções e suas relações entre os pares, podendo desenvolver sentimentos de ansiedade e timidez (Breux, Langberg, Swanson, Eadeh, & Becker, 2020).



Logo, acredita-se que mais estudos são necessários para investigar a autopercepção em sujeitos com TDAH.

Além de aspectos como a presença de um transtorno, características da pessoa como o gênero podem influenciar na autopercepção de adolescentes. Entende-se gênero como uma forma de discutir as relações e construções sociais sobre os papéis do sujeito na sociedade, baseada na diferença percebida entre homens e mulheres (Scott, 1986).

É possível que aspectos culturais e sociais, ligados à estereótipos de gênero, relacionados a aparência e comportamento, influenciem na autopercepção de meninos e meninas, principalmente durante a adolescência e o início da puberdade (Igbo, Onu, & Obiyo, 2015). Dentro dessa perspectiva, Wilgenbusch e Merrell (1999), em metanálise de 22 artigos, observaram que meninas no início da adolescência sofrem uma queda brusca e significativa no autoconceito, principalmente ligado à aparência, o que pode ser influenciado por padrões sociais e midiáticos irreais.

Acerca do TDAH, observa-se maior incidência dos sintomas de desatenção em meninas, enquanto os meninos revelam com mais frequência problemas de comportamentos externalizantes e disruptivos (Mowlem, Agnew-Blais, Taylor, & Asherson, 2019). Meninas também apresentam uma baixa taxa de diagnóstico, possivelmente devido a manifestações menos evidentes e a adoção de estratégias compensatórias (Hinshaw, Nguyen, O'Grady, & Rosenthal, 2021).

A relação do gênero e as autopercepções de adolescentes com e sem TDAH foram investigadas por Varma e Wiener (2020). Os dados revelaram que meninas com TDAH tinham atribuições mais autodepreciativas, descrevendo seu comportamento mais problemático como menos controlável e mais invasivo, do que as que não possuíam o



diagnóstico. Enquanto isso, meninos tendiam a ver seus sintomas como causados por fatores externos e eram menos propensos a perceber seus sintomas como invasivos.

Embora, se saiba que transtornos afetam o sujeito de forma global, ainda não há consenso na literatura sobre como a autopercepção é vivida por pessoas com TDAH de diferentes sexos (Tu et al., 2019). Com base nos estudos apresentados e na discussão sobre autopercepção, gênero e TDAH, este estudo teve como objetivo associar a apresentação do TDAH, o gênero e a autopercepção de adolescentes.

4.1 Método

4.1.1 Delineamento

A pesquisa tem caráter quantitativo, de recorte transversal e o delineamento exploratório quase experimental.

4.1.2 Participantes

Participaram desta pesquisa 332 adolescentes de 13 a 24 anos, de uma escola da rede pública de ensino, do município de Belém/PA. Esta quantidade foi alcançada a partir de planejamento amostral com base no número de alunos matriculados no ano de 2018 na instituição de ensino onde a coleta de dados foi realizada.

Para participar da pesquisa, os participantes tiveram que atender aos critérios de inclusão: 1) ser aluno efetivo da escola; e 2) ter a adesão do adolescente e de seu responsável à pesquisa via assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Além disso, para participar do grupo com TDAH, o participante teve que apresentar sintomatologia indicativa de TDAH no ETDAH-AD (Escala de Transtorno do Déficit de Atenção e



Hiperatividade). Os participantes que apresentaram condições contrárias aos critérios de inclusão foram excluídos da pesquisa.

4.1.3 Ambiente

A coleta de dados foi realizada em uma sala de aula de uma escola da rede pública de ensino em uma capital no Norte do país, com ambiente climatizado e luminosidade adequada para a aplicação dos instrumentos. A escola foi escolhida considerando o diferencial na oferta de modalidades de ensino médio (regular, técnico e mundiar), corpo docente de maioria especialistas, se situar em um bairro central da metrópole e oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos que apresentam problemas de aprendizagem. O Projeto Mundiar é uma proposta pedagógica que permite a escolarização dos estudantes em distorção idade-ano do Ensino Fundamental e do Médio em menor tempo.

4.1.4 Instrumentos

A coleta de dados ocorreu com a aplicação dos seguintes instrumentos:

- a) Questionário da Juventude Brasileira (Versão Fase II – Dell’Aglío, Koller, Cerqueira-Santos, & Colaço, 2011) – Adaptado por Farias (2022)

O instrumento original é composto por 77 questões objetivas, que visam investigar comportamentos de risco, fatores de risco e proteção em adolescentes, abordando também aspectos biosociodemográficos (Zappe, & Dell’Aglío, 2016). Entretanto, este questionário foi adaptado pelo Laboratório de Ecologia do Desenvolvimento (LED), sendo utilizados apenas os dados biosociodemográficos do adolescente e seu responsável, referente ao intervalo compreendido pelos itens 1 – 29, com o objetivo de caracterizar a população do estudo.



b) Escala de Autopercepção de Harter para Adolescentes (EAPH-A) / Self-Perception Profile for Adolescents (Harter, 1999)

Instrumento multidimensional utilizado para medir a autopercepção de adolescentes, na faixa etária de 13 a 18 anos. Foi traduzido e validado para o público adolescente brasileiro, por Bandeira et al. (2008).

O instrumento é composto por nove subescalas com cinco questões cada, totalizando 45 itens distribuídas em oito domínios específicos de competência (escolar; social, atlética; aparência física, trabalho, namoro, conduta comportamental e amizade) e um domínio referente à autoestima global (Bandeira et al., 2008). Cada questão contém duas sentenças, na qual, o indivíduo deve escolher primeiro com qual das duas frases ele se identifica mais e, posteriormente, o quanto se identifica (Harter, 2012).

A pontuação é feita através de uma escala ordinal do tipo *Likert* de quatro pontos, sendo o pior julgamento representado pela pontuação 1 (um) e o melhor julgamento pela pontuação 4 (quatro). A análise de fidedignidade apontou índices de consistência interna adequados ($\alpha=0,60$ a $\alpha=0,88$) para a versão validada para o Brasil (Bandeira et al., 2008).

c) Escala de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (ETDAH-AD)/ (Benczik, 2013)

Esta escala tem como objetivo auxiliar no processo diagnóstico do TDAH. Além disso, também há a possibilidade de distinguir a apresentação do transtorno, a intensidade e o nível de prejuízo existente sendo leve, moderado e grave.

A escala possui 69 itens distribuídos em cinco fatores relacionados às características do TDAH, que possibilita as seguintes respostas: nunca, muito raramente, raramente, geralmente, frequentemente e muito frequentemente. A pontuação foi obtida a



partir da soma de todos os valores assinalados em cada fator, foram analisados fatores de desatenção, impulsividade, aspectos emocionais, autorregulação e hiperatividade. O coeficiente de consistência interna foi de 0,95 (Benczik, Schelini, & Casella, 2010). Para essa pesquisa foram analisados apenas os fatores de desatenção, impulsividade e hiperatividade.

4.1.5 Procedimento de Coleta

O trabalho faz parte de um projeto maior intitulado “Estresse, autopercepção e expectativas de futuro de adolescentes com e sem indicativos de TDAH” que foi aprovado pelo Comitê de Ética do NMT (Núcleo de Medicina Tropical) da Universidade Federal do Pará segundo parecer 3.352.152, conforme resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. A coleta de dados foi iniciada somente após parecer de aprovação do Comitê de ética e autorização das instituições participantes. A pesquisa contou com permissão da escola e de professores para sua realização.

Inicialmente, foi feito contato com a instituição escolar junto à diretora, a fim de solicitar autorização para realização da pesquisa. Foram feitas visita às salas de aulas para convidar os alunos a participarem da pesquisa, e entrega dos Termos de Consentimento para serem assinados pelos pais. Os participantes e seus pais foram esclarecidos quanto ao sigilo das informações e de identidade, objetivos, riscos e benefícios da pesquisa. Os termos de Consentimento Livre e Esclarecido foram entregues aos pesquisadores para sua conferência. O TALE foi assinado pelo adolescente antes de responder aos instrumentos de coleta de dados.

A aplicação dos instrumentos foi realizada após agendamento com a escola para a disponibilização das salas e dos alunos para a realização da coleta. Os questionários foram



aplicados coletivamente em sala de aula. Os estudantes foram continuamente assistidos pela pesquisadora, bolsistas e voluntários da pesquisa para o esclarecimento de possíveis dúvidas. Os instrumentos foram aplicados em um período de aula que corresponde a 45 minutos

4.1.6 Procedimento de Análise

Após a coleta, os dados foram inseridos em uma planilha do Software SPSS (The Statistical Package for Social Science for Windows, versão 20.0) para sua posterior análise. As técnicas estatísticas utilizadas no trabalho foram Análise Descritiva e Análise de Variâncias (ANOVA).

Inicialmente, foi realizada a análise descritiva da população sobre as variáveis sócio demográficas e as respostas ao questionário de autopercepção buscando o registro das frequências, médias e percentis destas variáveis. Posteriormente foi realizada a análise de normalidade com o teste de Shapiro-Wilk e teste de homogeneidade Levene. Para o teste de normalidade, obteve-se que $p < 0,05$, logo para essa amostra foram utilizados testes não paramétricos. Para o teste de Levene, obteve-se que $p > 0,05$, logo as variâncias são homogêneas.

A ANOVA foi utilizada para comparar grupos de TDAH e gênero e a autopercepção, a partir das médias, que foram comparadas pelo teste de Tukey. A ANOVA permite observar como diferentes variáveis independentes interagem entre si e sobre uma variável dependente (Field, 2009).

Os dados amostrais foram separados em oito grupos conforme o gênero dos participantes e a apresentação do TDAH: grupo feminino (sem TDAH, apresentação predominantemente hiperativa/impulsiva, apresentação predominantemente desatenta e



apresentação combinada) e grupo masculino (sem TDAH, apresentação predominantemente hiperativa/impulsiva, apresentação predominantemente desatenta e apresentação combinada). O nível de significância estatística adotado foi de 5% (valor de $p < 0,05$).

4.2 Resultados

4.2.1 Características Sociodemográficas

Participaram desta pesquisa 332 adolescentes. Desses, 40,4% estavam no ensino regular, 43% no ensino médio técnico e 16,6% no Mundiar. A maioria dos participantes era do gênero feminino (53,3%), tinham média de idade de 16,62 (DP=1,440), se identificava com a cor parda (62%) e não possuíam nenhum diagnóstico psicológico (92,5%). Quanto a identificação de sintomatologia, 59,9% apresentou traços de TDAH. Acerca da apresentação do TDAH, a maioria dos participantes foram classificados com apresentação do TDAH predominantemente desatenta (53,80%) e combinada (42,20%).

Autopercepção, Gênero e TDAH

A relação entre TDAH, gênero e autopercepção, foi observada a partir de uma análise de variâncias. Os resultados das médias e desvios padrão dos adolescentes do gênero feminino sem TDAH e com TDAH (hiperativo impulsivo, desatento, combinado) estão apresentados na Tabela 1.



Tabela 1: Médias e Desvio Padrão para domínios específicos da autopercepção e autoestima global de adolescentes do gênero feminino de acordo com apresentação ou ausência do TDAH.

AUTO PERCEPÇÃO	CLASSIFICAÇÃO DO TDAH			
	Sem TDAH (n= 70)	TDAH Hiperativo Impulsivo (n=5)	TDAH Desatento (n=51)	TDAH Combinado (n=53)
ESCOLAR	13,19 (DP=3,186)	11,60 (DP=1,517)	11,27 (DP=3,001)	10,21 (DP=3,455)
SOCIAL	14,30 (DP=3,099)	14,20 (DP=4,087)	13,39 (DP=2,772)	12,42 (DP=3,249)
ATLÉTICA	11,77 (DP=3,644)	10,40 (DP=1,673)	10,04 (DP=3,589)	9,87 (DP=3,918)
APARÊNCIA FÍSICA	13,03 (DP=4,229)	14,20 (DP=3,633)	12,41 (DP=4,627)	10,79 (DP=4,185)
TRABALHO	14,96 (DP=3,219)	16,40 (DP=3,362)	13,45 (DP=3,264)	13,68 (DP=3,892)
NAMORO	13,01 (DP=2,966)	15,20 (DP=2,387)	12,57 (DP=2,907)	11,79 (DP=3,499)
CONDUTA COMPORTAME NTAL	15,36 (DP=3,017)	12,20 (DP=1,924)	14,47 (DP=2,723)	13,66 (DP=3,006)
AMIZADE	14,13 (DP=3,788)	15,40 (DP=3,578)	14,51 (DP=3,323)	13,53 (DP=4,154)
AUTOESTIMA GLOBAL	14,83 (DP=3,447)	15,60 (DP=3,362)	13,12 (DP=3,803)	11,32 (DP=4,228)

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do estudo.

Observa-se na tabela 1 que meninas com TDAH Hiperativo Impulsivo pontuaram mais positivamente na maioria das dimensões da autopercepção, incluindo a autoestima global (15,60, DP=3,447). Meninas com traços de TDAH combinado foram as que tiveram os menores escores em todos os domínios de autopercepção. Meninas sem TDAH obtiveram resultados médios maiores nas dimensões escolar, social e conduta comportamental. Na Tabela 2 são descritos médias e desvios padrão dos adolescentes do gênero masculino sem TDAH e com TDAH (hiperativo impulsivo, desatento, combinado).



Tabela 2: Médias e Desvio Padrão para domínios específicos da autopercepção e autoestima global de adolescentes do gênero masculino pela apresentação do TDAH.

AUTO PERCEPÇÃO	CLASSIFICAÇÃO DO TDAH			
	Sem TDAH (n=63)	TDAH Hiperativo Impulsivo (n=3)	TDAH Desatento (n=57)	TDAH Combinado (n=30)
ESCOLAR	13,38 (DP=2,848)	14,67 (DP=4,041)	12,19 (DP=3,009)	12,63 (DP=2,593)
SOCIAL	14,73 (DP=2,772)	16,33 (DP=2,517)	13,02 (DP=3,357)	13,50 (DP=3,116)
ATLÉTICA	13,89 (DP=3,853)	12,67 (DP=4,041)	11,72 (DP=3,985)	12,67 (DP=3,377)
APARÊNCIA FÍSICA	13,49 (DP=3,685)	16 (DP=5,196)	12,09 (DP=4,311)	11,57 (DP=3,461)
TRABALHO	14,78 (DP=2,970)	17 (DP=2,646)	13,95 (DP=2,985)	14,63 (DP=3,892)
NAMORO	12,85 (DP=3,189)	15 (DP=3,000)	11,58 (DP=3,235)	11,93 (DP=3,279)
CONDUTA COMPORTAM ENTAL	15,17 (DP=2,697)	15 (DP=2,646)	13,82 (DP=2,823)	12,57 (DP=3,319)
AMIZADE	14,27 (DP=3,279)	18 (DP=2,000)	13,58 (DP=3,364)	12,80 (DP=3,605)
AUTOESTIMA GLOBAL	15,48 (DP=3,115)	15 (DP=4,000)	12,88 (DP=3,505)	13,30 (DP=3,706)

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do estudo.

A Tabela 2 mostra os resultados das médias de autopercepção dos adolescentes do gênero masculino pela apresentação ou ausência de sintomatologia indicativa do TDAH.

Tal como as meninas, observa-se na tabela 2 que os adolescentes com TDAH predominantemente hiperativo e impulsivo foram os que tiveram os maiores escores. Entretanto, meninos sem TDAH pontuaram mais positivamente na dimensão de autoestima global (15,48, DP=3,115).

A análise dos resultados apresentados em ambas as tabelas, permite observar que, de modo geral, meninos obtiveram médias maiores nas dimensões de autopercepção,



particularmente nas dimensões escolar, atlética, social e de aparência física. Entretanto, é importante pontuar que na competência namoro, meninas obtiveram escores mais altos nos dois grupos. Em relação a autoestima global, meninas com TDAH hiperativo-impulsivo obtiveram maior escore geral (15,60, DP=3,362) seguidas de meninos sem indicativo de TDAH (15,48, DP=3,115).

A partir das médias foi possível comparar os grupos com e sem TDAH por meio de uma análise de variância. Este tipo de análise permite observar se as diferenças das médias de grupos são significativas. A Tabela 3 apresenta as razões entre as variâncias (F) entre os grupos de acordo com o domínio da autopercepção e a significância estatística (p).

Tabela 3: Análise de variância de domínios específicos da autopercepção e autoestima global de adolescentes pela apresentação do TDAH e gênero.

DOMÍNIOS DA AUTOPERCEPÇÃO	F	SIGNIFICÂNCIA ESTATÍSTICA (P)
ESCOLAR	6,679	0,000*
SOCIAL	3,532	0,001*
ATLÉTICA	6,721	0,000*
APARÊNCIA FÍSICA	2,678	0,010*
TRABALHO	2,133	0,040*
NAMORO	2,345	0,024*
CONDUTA COMPORTAMENTAL	4,695	0,000*
AMIZADE	1,564	0,145
AUTOESTIMA GLOBAL	7,333	0,000*

*Resultados significativos pois $p < 0,05$.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do estudo.

A análise dos dados da Tabela 3 permite identificar diferenças significativas na autopercepção em todos os domínios específicos nos grupos analisados, exceto amizade. No domínio escolar, o post hoc de Tukey indicou diferenças entre meninas com



apresentação combinada e aquelas sem sintomatologia ($p=0,000$), bem como meninos sem TDAH ($p=0,000$), TDAH desatento ($p=0,017$) e TDAH combinado ($p=0,013$). Meninas com apresentação desatenta apresentaram diferenças significativas quando comparadas aos grupos sem TDAH, tanto para meninas ($p=0,017$) quanto meninos ($p=0,007$).

Na dimensão social, o pós-teste mostrou diferenças apenas entre meninas de apresentação combinada e os grupos sem TDAH ($p=0,019$, $p=0,002$). Quanto a competência atlética, observou-se que os resultados de meninos sem indicativo de TDAH apresentaram diferenças significativas quando comparados aos de meninas sem TDAH ($p=0,027$), e com traços de desatenção ($p=0,000$) e TDAH combinado ($p=0,000$). O grupo de meninos com TDAH combinado também se diferenciaram de meninas com o mesmo tipo de apresentação ($p=0,026$). Já no domínio aparência física, diferenças apareceram apenas entre meninos sem TDAH e meninas com traços de TDAH combinado ($p=0,012$).

No domínio específico de competência conduta comportamental, observou-se diferenças entre os grupos de meninas sem TDAH e adolescentes do gênero masculino ($p=0,000$) e feminino ($p=0,003$) com traços de TDAH combinado. Além disso, o teste mostrou que meninos sem TDAH apresentaram diferenças ao serem comparados aos meninos com TDAH combinado ($p=0,002$).

Por fim, na autoestima geral, meninos sem TDAH pontuaram diferentemente de meninas com TDAH desatento ($p=0,014$) e combinado ($p=0,000$), e meninos de TDAH desatento ($p=0,003$). Ademais, meninas sem TDAH apresentaram diferenças significativas quando comparados a meninas desatentas ($p=0,014$). O teste Tukey não mostrou diferenças significativas de grupo para as dimensões trabalho, namoro e amizade.



4.3 Discussão

Este estudo teve como objetivo associar a apresentação do TDAH, o gênero e a autopercepção de adolescentes. Observou-se que, de modo geral, meninos obtiveram médias maiores nas dimensões de autopercepção, particularmente nas dimensões escolar, atlética, social e de aparência física. Isto pode ter se dado devido a questões relacionadas ao estereótipo de gênero, onde meninos pontuam mais em dimensões estereotipadamente ligadas a masculinidade, como as dimensões atlética e de aparência física (Esnaola, Sesé, Antonio-Agirre, & Azpiazu, 2020)

Quanto ao TDAH, meninas com apresentação combinada foram as que tiveram os menores escores na maioria dos domínios de autopercepção. Esse resultado encontra-se de acordo com a literatura, onde, em geral, meninas com TDAH apresentam autoconceito e autoestima diminuídos (Mowlem et al., 2019, Varma & Wiener, 2020, Young et al., 2020). Ainda, tem-se que a presença de ambas as sintomatologias indicativas do transtorno pode ter prejudicado ainda mais o desenvolvimento dessas adolescentes, em especial a autopercepção.

Argumenta-se que isso pode ter se dado devido a uma dupla vulnerabilidade, referentes a presença de ambos os sintomas de TDAH e ao gênero. As mudanças hormonais e do neurodesenvolvimento acarretariam maior vulnerabilidade biológica em meninas (Salk & Abramson, 2017), podendo os sintomas de TDAH se intensificarem por aspectos maturacionais, causando mudanças em questões psicológicas (Young et al., 2020).

Já meninas com apresentação hiperativo-impulsivo obtiveram maior escore geral no instrumento de autopercepção. Isto provavelmente pode ter se dado pelo número reduzido de participantes com traços hiperativo-impulsivos na amostra. Entretanto, pode-



se argumentar que meninas com TDAH frequentemente desenvolvem comportamentos de enfrentamento e estratégias compensatórias (Mowlem et al., 2019, Young et al., 2020), que nem sempre são positivas, e isto pode ter influenciado em sua autopercepção, causando possivelmente um viés ilusório positivo.

Quanto as dimensões da autopercepção, houveram diferenças significativas entre meninas de apresentação combinada e os grupos sem TDAH na dimensão social. É possível argumentar que adolescentes com TDAH podem perceber-se com mais dificuldades nos relacionamentos com pares e sua regulação emocional, o que pode resultar em sintomas ansiosos (Breux et al., 2020). Em meninas, isso pode se apresentar na dificuldade de manter e fazer amizades e dificuldade de enfrentamento em ambiente sociais mais complexos (Young et al., 2020), como a escola.

Na dimensão escolar, meninas com apresentação desatenta e combinada pontuaram significativamente menos que os outros grupos. No TDAH, impulsividade, na forma de comportamentos agitados e opositivos, predominantemente tende a interferir na dinâmica de aula e na aprendizagem (Loyer Carbonneau, Demers, Bigras, & Guay, 2021). Entretanto, embora a desatenção seja tida como pouco disruptiva na sala de aula, comportamentos como distração, desorganização, desmotivação e sentir-se sobrecarregado, podem desmotivar o aprendizado (Young et al., 2020) e interferir com a autopercepção.

No domínio conduta comportamental, meninas de quase todos os grupos, excetuando-se o grupo hiperativo-impulsivo, obtiveram escores significativos mais altos que os meninos. Em meta-análise, Loyer Carbonneau et al. (2021) observaram que diferença na manifestação comportamental de meninos e meninas com TDAH, onde



meninas demonstravam menos sintomas hiperativos e inibições motoras. Dessa forma, é possível que meninos com TDAH se percebam como engajado em mais comportamentos disruptivos (Varma & Wiener, 2020).

4.4 Conclusão

Este estudo buscou associar a apresentação do TDAH, o gênero e a autopercepção de adolescentes. A partir disso foi possível observar a prevalência de escores maiores de autopercepção em meninos, e resultados inferiores em meninas com TDAH com apresentação combinada.

Como limitações dessa pesquisa podem citar-se o uso de questionários auto aplicados o que pode implicar no enviesamento na identificação dos traços do TDAH. Entretanto, a pesquisa contou com uma amostra de tamanho significativo e investigou adolescentes de escola pública e predominantemente pardos, uma população pouco presente em estudos internacionais semelhantes.

Considera-se que esse estudo trouxe avanços no entendimento das diferenças na autopercepção em adolescentes com sintomatologia indicativa de TDAH, especialmente em meninas. Ressalta-se a necessidade de intervir precocemente no diagnóstico e tratamento dessas jovens, principalmente durante a puberdade, levando em consideração a presença de dois importantes fatores de risco, isto é, a adolescência e o TDAH.

4.5 Referências

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (6th ed.). Washington, DC: Author.



Bandeira, D.R., Arteche, A.X. & Reppold, C. T. (2008). Escala de Autopercepção de Harter para Adolescentes: Um Estudo de Validação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Vol. 24 n. 3, pp. 341-345. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722008000300010>

Benczik, E. (2013). *Escala de Transtorno do Déficit de Atenção e hiperatividade (ETDH – AD): versão adolescente e adultos*. 1ª Ed. São Paulo: Vetor.

Benczik, E. B. P., Schelini, P. W., & Casella, E. B.. (2010). Instrumento para avaliação do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade em adolescentes e adultos. *Boletim de Psicologia*, 59(131), 137-151. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0006-59432009000200002&lng=pt&tlng=pt.

Breaux, R., Langberg, J. M., Swanson, C. S., Eadeh, H.-M., & Becker, S. P. (2020). Variability in Positive and Negative Affect Among Adolescents with and without ADHD: Differential Associations with Functional Outcomes. *Journal of Affective Disorders*, 274, 500–507. doi:10.1016/j.jad.2020.05.027

Dell’Aglío, D. D., Koller, S. H., Cerqueira-Santos, E., & Colaço, V. (2011). Revisando o Questionário da Juventude Brasileira: uma nova proposta. In D. D. Dell’Aglío & S. H. Koller (Eds.). *Adolescência e Juventude: Vulnerabilidade e Contextos de Proteção* (pp. 259-270). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Esnaola, I., Sesé, A., Antonio-Agirre, I., & Azpiazu, L. (2020). The development of multiple self-concept dimensions during adolescence. *Journal of research on Adolescence*, 30, 100-114. <https://doi.org/10.1111/jora.12451>

Field, A. (2009). *Descobrendo a estatística usando o SPSS*. Porto Alegre: Artmed.



Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. Guilford Press.

Harter, S. (2012). *Self-perception profile for adolescents: Manual and questionnaires*. Denver, CO: University of Denver, Department of Psychology.

Hinshaw, S. P., Nguyen, P. T., O'Grady, S. M., & Rosenthal, E. A. (2021). Annual Research Review: Attention-deficit/hyperactivity disorder in girls and women: underrepresentation, longitudinal processes, and key directions. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 10.1111/jcpp.13480. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13480>

Igbo, J. N., Onu, V. C., & Obiyo, N. O. (2015). Impact of gender stereotype on secondary school students' self-concept and academic achievement. *Sage Open*, 5(1), 2158244015573934. <https://doi.org/10.1177/2158244015573934>

Loyer Carbonneau, M., Demers, M., Bigras, M., & Guay, M. C. (2021). Meta-Analysis of Sex Differences in ADHD Symptoms and Associated Cognitive Deficits. *Journal of attention disorders*, 25(12), 1640–1656. <https://doi.org/10.1177/1087054720923736>

Mowlem, F., Agnew-Blais, J., Taylor, E. & Asherson, P. (2019). Do different factors influence whether girls versus boys meet ADHD diagnostic criteria? Sex differences among children with high ADHD symptoms. *Psychiatry Res.* 272, 765–773. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2018.12.128>

Nunes, D., & Faro, A. (2021). O papel da autoeficácia, da autoestima e do autoconceito na depressão em adolescentes. *Ciencias Psicológicas*, 15(2), 1-14. <https://doi.org/10.22235/cp.v15i2.2164>



Salk, R. H., Hyde, J. S., & Abramson, L. Y. (2017). Gender differences in depression in representative national samples: Meta-analyses of diagnoses and symptoms. *Psychological bulletin*, 143(8), 783. <https://doi.org/10.1037/bul0000102>

Sawyer, S.M., Azzopardi, P.S., Wickremarathne, D., & Patton, G.C. (2018). The age of adolescence. *Lancet Child Adolesc Health*, 2(3), 223-228. doi: 10.1016/S2352-4642(18)30022-1.

Scott, Joan. (1986). Gender: an useful category of historical analyses. *The American Historical Review*. 91(5), 1053-1075. Doi: <https://doi.org/10.2307/1864376>

Tu, J.W., Owens, E.B., Hinshaw, S.P. (2019). Positive illusory bias still illusory? Investigating discrepant self-perceptions in girls with ADHD. *J Pediatr Psychol*, 44(5), 576–588. doi: <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsy109>

Varma, A., & Wiener, J. (2020). Perceptions of ADHD symptoms in adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder: Attributions and stigma. *Canadian Journal of School Psychology*, 35(4), 252–265. <https://doi.org/10.1177/0829573520936459>

Wilgenbusch, T., & Merrell, K. W. (1999). Gender differences in self-concept among children and adolescents: A meta-analysis of multidimensional studies. *School Psychology Quarterly*, 14(2), 101. DOI: 10.1037/h0089000

Young, S., Adamo, N., Ásgeirsdóttir, B. B., Branney, P., Beckett, M., Colley, W., ... & Woodhouse, E. (2020). Females with ADHD: An expert consensus statement taking a lifespan approach providing guidance for the identification and treatment of attention-deficit/hyperactivity disorder in girls and women. *BMC psychiatry*, 20(1), 1-27. <https://doi.org/10.1186/s12888-020-02707-9>



Zappe, J. G., & Dell'Aglío, D. D. (2016). Adolescência em diferentes contextos de desenvolvimento: risco e proteção em uma perspectiva longitudinal. *Psico*, 47(2), 99-110. Doi: <https://dx.doi.org/10.15448/1980-8623.2016.2.21494>



5 CONSIDERAÇÕES FINAIS DA DISSERTAÇÃO

Essa dissertação teve como objetivo geral descrever associações entre gênero e autopercepção em adolescentes com TDAH. Esse objetivo buscou ser encontrado a partir de dois estudos, um teórico e outro prático. Ao alcançar os objetivos de ambos os estudos, algumas questões foram levantadas e serão consideradas a seguir.

O primeiro estudo é uma revisão integrativa de literatura que buscou descrever as dimensões de autopercepção exploradas pelos pesquisadores em estudos que investigaram autopercepção e gênero na adolescência. Foram analisados 70 estudos publicados ao longo de 10 anos que objetivaram destacar diferenças de gênero e os diferentes construtos usados para se referir a autopercepção. A análise dos dados possibilitou observar que a literatura ainda é inconsistente em seus resultados quanto a relação entre gênero e autoconceito.

À despeito dos dados inconclusivos, a maioria dos resultados das pesquisas encontradas indicou diferenças de gênero, apresentando indicadores de autoconceito superiores em meninos comparados a meninas. As causas possíveis para essa diferença ainda não são claras, mas pode citar-se a vulnerabilidade biológica em meninas, especialmente durante a puberdade e adolescência, onde acontecem mudanças hormonais típicas desse período, mas que são mais expressivas no desenvolvimento feminino. Entende-se que tal fenômeno pode influenciar em diversos fatores de desenvolvimento, dentre eles a percepção de si.

Além de questões biológicas, fatores sociais e culturais também podem ter influenciado esse resultado. A forma como se aprende sobre o que é da feminilidade e masculinidade é perpassada por questões de estereótipo, que pode ser potencialmente danosa durante o desenvolvimento. Meninas ainda são ensinadas que devem que se



comportar de determinada maneira, que devem ser “estudiosas” ou “comportadas”, importando-se com sua aparência e relações sociais, enquanto meninos são ensinados a buscar atividades esportivas e relacionamentos amorosos.

Resultado semelhante foi encontrado no estudo prático, cujo objetivo foi associar a apresentação do TDAH, o gênero e a autopercepção de adolescentes. Esta pesquisa adiciona mais um fator de risco aos já destacados, a presença de um transtorno do neurodesenvolvimento. A pesquisa foi realizada com 332 adolescentes de 13 a 24 anos de uma escola pública do Norte do país, sendo que essa amostra se considerou predominantemente pardos, uma população pouco presente em estudos internacionais semelhantes

Semelhante aos dados encontrados na revisão, o estudo empírico apontou uma prevalência de escores maiores de autopercepção em meninos e escores inferiores em meninas com TDAH com apresentação combinada. Considera-se que além da vulnerabilidade biológica e psicológica que as adolescentes possuem nessa etapa do desenvolvimento, elas ainda precisam lidar com os sintomas e repercussões do transtorno.

Julga-se ser importante citar que meninas com TDAH hiperativo obtiveram maiores escores na dimensão de autoestima geral. Isso pode ter se dado pela ação de dois motivos, conjugados ou não: o número restrito de adolescentes com indicativo de apresentação predominantemente hiperativa-impulsiva, ou por presença de VIP na amostra investigada. Embora não tenha sido objetivo da pesquisa avaliar o VIP, pesquisas na área argumentam que meninas com TDAH tendem a desenvolver comportamentos de enfrentamento e estratégias compensatórias. O desenvolvimento dessas estratégias nem sempre levam a uma boa adaptação, e a sua presença pode atrapalhar no diagnóstico precoce do TDAH.



Apontou-se como limitação do segundo o uso de instrumentos autoaplicados em adolescentes com TDAH. Isso foi destacada justamente porque o autorrelato pode ser enviesado por motivos que o pesquisador não consegue controlar, especialmente em uma amostra em que o VIP é evidenciado na literatura.

Entretanto ressalta-se a necessidade de ouvir o adolescente e suas manifestações, mesmo que estas não estejam de acordo com suas capacidades reais. Comumente o adolescente convive com o surgimento de novas percepções e crenças sobre si mesmo, muitas vezes negativas. A permanência dessas crenças pode levar ao desenvolvimento de alterações do humor como tristeza e irritabilidade, que são tidas como esperadas nessa fase da vida, mas que o adolescente muitas vezes não é ensinado a manejar.

As crenças sobre si impactam nas atividades de vida diária, podendo dificultar o desenvolvimento de qualidade de vida adequada. Logo, esforços tem que ser realizados para intervir no autoconceito durante a adolescência, principalmente perpassados pela especificidade do gênero.

Ainda, quanto ao TDAH, ressalta-se a necessidade de intervir precocemente no diagnóstico e tratamento dessas jovens, principalmente durante a puberdade. Meninas ainda são diagnosticadas tardiamente, seja porque existe uma dificuldade de identificar os sintomas internalizantes do transtorno, ou porque predominam diagnósticos de transtornos do humor e alimentação. Destaca-se aqui não só a ação do psicólogo, mas de toda uma equipe multiprofissional para conduzir uma investigação, pois se trata de um transtorno do neurodesenvolvimento complexo e que atinge múltiplos aspectos de vida de uma pessoa.

Acredita-se que essa dissertação tenha cumprido o seu papel de trazer luz as discussões pertinentes sobre gênero e desenvolvimento, particularmente no estágio do ciclo



vital em que elas são mais evidenciadas. Em pesquisas futuras, outros aspectos podem ser investigados, como outros transtornos do desenvolvimento, outras populações, como as ribeirinhas e adultos.



REFERÊNCIAS

- Alrajhi, M., Aldhafri, S., Alkharusi, H., Alharthy, I., Albarashdi, H., & Alhadabi, A. (2019). Grade and gender effects on self-concept development. *The Open Psychology Journal*, 12(1). <https://doi.org/10.2174/1874350101912010066>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (6th ed.). Washington, DC: Author.
- Ajrouch, K. J., Hakim-Larson, J., & Fakih, R. (2016). Youth development: An ecological approach to identity. In M. M. Amer & G. H. Awad (Eds.), *Handbook of Arab American Psychology* (pp. 91–102). New York, NY: Routledge.
- Bandeira, D.R., Arteché, A.X. & Reppold, C. T. (2008). Escala de Autopercepção de Harter para Adolescentes: Um Estudo de Validação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Vol. 24 n. 3, pp. 341-345. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722008000300010>
- Babinski, D. E., Mills Huffnagle, S., Bansal, P. S., Breaux, R. P., & Waschbusch, D. A. (2020). Behavioral Treatment for the Social-Emotional Difficulties of Preadolescent and Adolescent Girls with ADHD. *Evidence-Based Practice in Child and Adolescent Mental Health*, 1–16. doi:10.1080/23794925.2020.1759470
- Basu, S., Zuo, X., Lou, C., Acharya, R., & Lundgren, R. (2017). Learning to Be Gendered: Gender Socialization in Early Adolescence Among Urban Poor in Delhi, India, and Shanghai, China. *The Journal of adolescent health : official publication of the Society for Adolescent Medicine*, 61(4S), S24–S29. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2017.03.012>



- Becker, S. P. (2020). ADHD in adolescents: Commentary on the special issue of ripple effects in self-perceptions and social relationships. *Canadian Journal of School Psychology*, 35(4), 311-322. <https://doi.org/10.1177%2F0829573520954584>
- Bourchtein, E., Owens, J.S., Dawson, A. E., Evans, S. W., Langberg, J. M., Flory, K, & Lorch, E. P. (2018). Is the positive bias an ADHD phenomenon? Reexamining the positive bias and its correlates in a heterogeneous sample of children. *Journal of Abnorm Child Psychology* 46:1395–1408. <https://doi.org/10.1007/s10802-017-0369-3>
- Bourchtein, E., Langberg, J. M., Owens, J. S., Evans, S. W., & Perera, R. A. (2017). Is the positive illusory bias common in young adolescents with ADHD? A fresh look at prevalence and stability using latent profile and transition analyses. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 45, 1063–1075. doi:10.1007/s10802-016-0248-3
- Breaux, R., Langberg, J. M., Swanson, C. S., Eadeh, H.-M., & Becker, S. P. (2020). Variability in Positive and Negative Affect Among Adolescents with and without ADHD: Differential Associations with Functional Outcomes. *Journal of Affective Disorders*, 274, 500–507. doi:10.1016/j.jad.2020.05.027
- Bronfenbrenner, U. (1951). Toward an integrated theory of personality. In R. R. Black & G. V. Remsey (Eds.), *Perception: An approach to personality*. New York: Ronald Press.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- Bronfenbrenner, U. (2011). *Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humano*. A. Carvalho-Barreto (Trad.). Porto Alegre: Artmed.



- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Orgs.), *Handbook of child psychology: theoretical models of human development* (pp. 793-828). New York, NY: John Wiley & Sons.
- Capodiecì, A., Crisci, G., & Mammarella, I. C. (2019). Does Positive Illusory Bias Affect Self-Concept and Loneliness in Children With Symptoms of ADHD?. *Journal of attention disorders*, 23(11), 1274–1283. <https://doi.org/10.1177/1087054718763735>
- Carter, M. J., & Marony, J. (2018). Examining self-perceptions of identity change in person, role, and social identities. *Current Psychology*, 40(1), 253-270. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-9924-5>
- Cole, M., & Cole, S. (2004). *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. Porto Alegre: Artmed.
- Colomer, C., Wiener, J., & Varma, A. (2020). Do adolescents With ADHD have a selfperception bias for their ADHD symptoms and impairment?. *Canadian Journal of School Psychology*, 35(4), 238–251. <https://doi.org/10.1177/0829573520936457>
- Cueli, M., Rodríguez, C., Cañamero, L. M., Núñez, J. C., & González-Castro, P. (2020). Self-Concept and Inattention or Hyperactivity-Impulsivity Symptomatology: The Role of Anxiety. *Brain sciences*, 10(4), 250. <https://doi.org/10.3390/brainsci10040250>
- Fantinel, E. R., Silva, M. P. da, Campos, J. G., Malta Neto, N. A., Pacífico, A. B., & Campos, W. de. (2020). Imagem corporal em adolescentes: associação com estado nutricional e atividade física. *Ciência & Saúde Coletiva*, 25(10), 3989-4000. <https://doi.org/10.1590/1413-812320202510.30442018>



- González-Valero, G., Zurita-Ortega, F., Lindell-Postigo, D., Conde-Pipó, J., Grosz, W. R., & Badicu, G. (2020). Analysis of self-concept in adolescents before and during COVID-19 lockdown: Differences by gender and sports activity. *Sustainability*, 12(18), 7792. <https://doi.org/10.3390/su12187792>
- Hards, E., Ellis, J., Fisk, J., & Reynolds, S. (2019). Memories of the self in adolescence: examining 6558 self-image norms. *Memory*, 27(7), 1011-1017. DOI: 10.1080/09658211.2019.1608256
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guilford Press.
- Harter, S. (2012). *Self-perception profile for adolescents: Manual and questionnaires*. Denver, CO: University of Denver, Department of Psychology.
- Hinshaw, S. P. (2018). Attention deficit hyperactivity disorder (ADHD): controversy, developmental mechanisms, and multiple levels of analysis. *Annual review of clinical psychology*, 14, 291-316. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050817-084917>
- Hinshaw, S. P., Nguyen, P. T., O'Grady, S. M., & Rosenthal, E. A. (2022). Annual Research Review: Attention-deficit/hyperactivity disorder in girls and women: underrepresentation, longitudinal processes, and key directions. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 63(4), 484–496. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13480>
- Hines, M. (2020). Human gender development. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 118, 89–96. doi:10.1016/j.neubiorev.2020.07.018
- Hoza, B., Murray-Close, D., Arnold, L.E., Hinshaw, S.P., & MTA Cooperative Group. (2010) Time-dependent changes in positive illusory self-perceptions of children with



- ADHD: A developmental psychopathology perspective. *Dev. Psychopathol.*, 22, 375–390. doi:10.1017/S095457941000012X.
- Kågesten A., Gibbs, S., Blum, R.W., Moreau, C., Chandra-Mouli, V., Herbert, A., Amin, A. (2016). Understanding Factors that Shape Gender Attitudes in Early Adolescence Globally: A Mixed-Methods Systematic Review. *PLoS One*, 11(6), 1-36. doi: 10.1371/journal.pone.0157805.
- Lo, J. W. K., & Ma, J. L. C.. (2019). Understanding attention deficit hyperactivity disorder from social-ecological and evolutionary perspectives: Implications for an alternative psychosocial intervention for Chinese families of adolescents with ADHD. *Movement and Nutrition in Health and Disease*, 3, 42–47. DOI: 10.5283/mnhd.20
- Martin, C. P., Shoulberg, E. K., Hoza, B., Vaughn, A., & Waschbusch, D. A. (2020). Factors Relating to the Presence and Modifiability of Self-Perceptual Bias Among Children with ADHD. *Child psychiatry and human development*, 51(2), 281–293. <https://doi.org/10.1007/s10578-019-00929-x>
- Martinez, M.A., Osornio, A., Halim, M.L., & Zosuls, K.M. (2020). Gender: Awareness, identity, and stereotyping. In J.B. Benson (Ed.), *Encyclopedia of infant and early childhood development* (pp. 1-12). Elsevier.
- Martínez-Marín, M. D., Martínez, C., & Paterna, C. (2021). Gendered self-concept and gender as predictors of emotional intelligence: A comparison through of age. *Current Psychology*, 40(9), 4205-4218.
- Merçon-Vargas, E. A., Lima, R. F. F., Rosa, E. M., & Tudge, J. (2020). *Processing Proximal Processes: What Bronfenbrenner Meant, What He Didn't Mean, and What He Should Have Meant. Journal of Family Theory & Review.* doi:10.1111/jftr.12373



- Mowlem, F., Agnew-Blais, J., Taylor, E. & Asherson, P. (2019a). Do different factors influence whether girls versus boys meet ADHD diagnostic criteria? Sex differences among children with high ADHD symptoms. *Psychiatry Res.* 272, 765–773. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2018.12.128>
- Mowlem, F. D., Rosenqvist, M. A., Martin, J., Lichtenstein, P., Asherson, P., & Larsson, H. (2019b). Sex differences in predicting ADHD clinical diagnosis and pharmacological treatment. *European child & adolescent psychiatry*, 28(4), 481–489. <https://doi.org/10.1007/s00787-018-1211-3>
- Nobre, G. C., & Valentini, N. C. (2019). AUTOPERCEPÇÃO DE COMPETÊNCIA: CONCEITO, MUDANÇAS CARACTERÍSTICAS NA INFÂNCIA E DIFERENÇAS ENTRE GÊNERO E FAIXAS ETÁRIAS. *Journal of Physical Education*, 30 (1) 1-11. <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v30i1.3008>
- Nunes, D., & Faro, A. (2021). O papel da autoeficácia, da autoestima e do autoconceito na depressão em adolescentes. *Ciencias Psicológicas*, 15(2), 1-14. <https://doi.org/10.22235/cp.v15i2.2164>
- Oliveira, M. D. S. (2016). Ser menina: um olhar bioecológico para o gênero feminino na infância e na adolescência. (Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil). Recuperado de <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/157167>
- Owens, J. S., Goldfine, M. E., Evangelista, N. M., Hoza, B., & Kaiser, N. M. (2007). A critical review of self-perceptions and the positive illusory bias in children with ADHD. *Clinical child and family psychology review*, 10(4), 335–351. <https://doi.org/10.1007/s10567-007-0027-3>



- Paixão, D. L. L., & Almeida, A. M. de O. (2013). O RETRATO DA ADOLESCÊNCIA E DA JUVENTUDE BRASILEIRA: O QUE REVELAM AS PESQUISAS?. *Educação: Saberes e Práticas*, 2 (1), 56-84. Recuperado de <http://revistas.icesp.br/index.php/SaberesPratica/article/view/61/50>
- Papalia, D. E., & Feldman, R. D. (2013). *Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre, Artmed, 12^a ed.
- Portillo, M., & Fernández-Baena, J. (2020). Social self-perception in adolescents: Accuracy and bias in their perceptions of acceptance/rejection. *Educational Psychology*, 26(1), 1-6. <https://doi.org/10.5093/psed2019a12>
- Poulou, M., & Norwich, B. (2019). Psychological needs, mixed self-perceptions, well-being and emotional, and behavioral difficulties: Adolescent students' perceptions. *European Journal of Psychology of Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s10212-019-00457-1>
- Santos, L. K. da P. dos, Santana, C. de C., & Souza, M. V. O. de. (2020). Ações para o fortalecimento da resiliência em adolescentes. *Ciência & Saúde Coletiva*, 25(10), 3933-3943. <https://dx.doi.org/10.1590/1413-812320202510.22312018>
- Santos, M. C. dos, & Böing, E. (2018). Modelo bioecológico do desenvolvimento humano na intervenção psicossocial com adolescentes em conflito com a lei. *Nova Perspectiva Sistêmica*, 27(61), 93-109. Recuperado em 26 de julho de 2020, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-78412018000200008&lng=pt&tlng=pt.



- Sawyer, S.M., Azzopardi, P.S., Wickremarathne, D., & Patton, G.C. (2018). The age of adolescence. *Lancet Child Adolesc Health*, 2(3), 223-228. doi: 10.1016/S2352-4642(18)30022-1.
- Schoen-Ferreira, T. H., Aznar-Farias, M., & Silves, E. F. de M. (2010). Adolescência através dos séculos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(2), 227-234. Doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722010000200004>
- Senna, S. R. C. M., & Dessen, M. A. (2012). Contribuições das teorias do desenvolvimento humano para a concepção contemporânea da adolescência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 28(1), 101-108. Doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722012000100013>
- Scott, Joan. (1986). Gender: an useful category of historical analyses. *The American Historical Review*. 91(5), 1053-1075. <https://doi.org/10.2307/1864376>
- Shaw, P., & Sudre, G. (2021). Adolescent Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Understanding Teenage Symptom Trajectories. *Biological psychiatry*, 89(2), 152–161. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2020.06.004>
- Silva, B. R. V. S., Dos Santos, D. C. G., de Melo Valença, P. A., Moraes, L. X., Silva, A. O., Menezes, V. A., Colares, V. A., & Da Franca, C. B. F. S. (2018). PREVALÊNCIA E FATORES ASSOCIADOS À AUTOPERCEPÇÃO NEGATIVA EM SAÚDE DE ADOLESCENTES: UM ESTUDO PILOTO. *Arquivos de Ciências da Saúde da UNIPAR*, 22(3), 193-197. doi: <https://doi.org/10.25110/arqsaude.v22i3.2018.6275>
- Smouter, L., Coutinho, S. da S., & Mascarenhas, L. P. G. (2019). Associação entre nível de atividade física e autoconceito de autoestima de adolescentes. *Ciência & Saúde Coletiva*, 24(2), 455-464. <https://dx.doi.org/10.1590/1413-81232018242.34962016>



- Taylor, S. E., & Brown, J. D. (1988). Illusion and well-being: A social psychological perspective on mental health. *Psychological Bulletin*, 103(2), 193–210. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.103.2.193>
- Tu, J.W., Owens, E.B., Hinshaw, S.P. (2019). Positive illusory bias still illusory? Investigating discrepant self-perceptions in girls with ADHD. *J Pediatr Psychol*, 44(5), 576–588. doi: <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsy109>
- Toronto, C. E. & Remington, R. (2020). A Step-by-Step Guide to Conducting an Integrative Review. Springer: Berlin, Germany.
- Uribe, P., Abarca-Brown, G., Radiszcz, E., & López-Contreras, E. (2019). ADHD and Gender: subjective experiences of children in Chile. *Saúde e Sociedade*, 28(1), 75–91. <https://doi.org/10.1590/s0104-12902019181144>
- Varma, A., & Wiener, J. (2020). Perceptions of ADHD symptoms in adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder: Attributions and stigma. *Canadian Journal of School Psychology*, 35(4), 252–265. <https://doi.org/10.1177/0829573520936459>
- Xia, M., Li, X., & Tudge, J. R. H. (2020). Operationalizing Urie Bronfenbrenner's Process-Person-Context-Time Model. *Human Development*, 1–11. doi:10.1159/000507958



APÊNDICE A - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Projeto: **Estresse, autopercepção e expectativas de futuro em adolescentes com e sem TDAH: um estudo do desenvolvimento em rede**

Você está sendo convidado a participar da pesquisa **Estresse, autopercepção e expectativas de futuro em adolescentes com e sem TDAH: um estudo do desenvolvimento em rede**, coordenada pela pesquisadora Edimeire Pastori de Magalhães Tavernard, CPF 399.130.902-53. Seus pais permitiram que você participasse. Queremos saber se o estresse e a autopercepção que você pode sentir podem influenciar nas coisas que você espera para o futuro, como também conhecer sua rede de relacionamentos. Você só precisa participar da pesquisa se quiser.

A pesquisa acontecerá em sua escola, sua participação é voluntária, você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade. Caso decida aceitar o convite, você passará por momentos de preenchimento de questionários que medem o estresse, a sua forma de se perceber e sobre o que você espera para o seu futuro, como também, por uma avaliação de sua função atencional, com duração, em média de 40 minutos, sua participação encerra após responder os questionários.

E essas escalas são consideradas seguras, mas é possível haver o risco de você se sentir fragilizado (a) por estar relatando as suas dificuldades ou cansado (a) pelo tempo em que ficará respondendo aos questionários. Portanto, caso necessário, você pode ser encaminhado (a) ao serviço de Psicologia da UFPA. Como benefício, ao final da pesquisa, será entregue ao seu responsável os resultados dos seus testes, que auxiliarão na compreensão dos seus sentimentos, suas funções atencionais, bem como, também será entregue ao setor psicopedagógico da escola o resultado dos achados da pesquisa, que poderão servir como base no acompanhamento psicopedagógico dos alunos participantes. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelo telefone/Whatsapp (91) 98127-3050.

Os resultados desta pesquisa também servirão para ajudar outros adolescentes e profissionais de educação a lidar melhor com o período tão importante da vida que é a transição da adolescência para a juventude. É importante lembrar que todas as informações obtidas serão sigilosas, ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados em revistas científicas, mas sem identificar nenhum dos adolescentes que participaram.

Você ficará com uma cópia deste Termo. Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode contatar os pesquisadores envolvidos neste estudo pelos telefones (91) 98809-8179 (supervisora – Profª. Dra. Simone Silva); (91) 98127-3050 / 98731-2472 (aluna de doutorado – Profa. Ma.. Edimeire Tavernard) e (91) 99280-9732 (aluna de mestrado – Profa. Rejane Godinho); (91) 98116-1962 (aluna de doutorado – Ma. Samia Márcia Araújo).

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu, _____ aceito participar da pesquisa “**Estresse, autopercepção e expectativas de futuro em adolescentes com e sem TDAH: um estudo do desenvolvimento em rede**”. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar com raiva de mim. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Belém, _____ de _____ de _____.

Assinatura do Participante da Pesquisa: _____ Turma: _____

Assinatura do Pesquisador Responsável: _____

Msc. Samia Márcia Araújo Monteiro Pires

Comitê de Ética em Pesquisa/ Núcleo de Medicina Tropical – CEP/UFPA
Av. Generalíssimo Deodoro, 92 – Umarizal - 66055-240 - Fone: 3201-6857
Belém / Brasil – Email: secexec-nmt@ufpa.br



APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Projeto: **Estresse, autopercepção e expectativas de futuro em adolescentes com e sem TDAH: um estudo do desenvolvimento em rede**

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “**Estresse, autopercepção e expectativas de futuro em adolescentes com e sem TDAH: um estudo do desenvolvimento em rede**”, realizada pelo Laboratório de Ecologia do Desenvolvimento, da Universidade Federal do Pará. A pesquisa tem como objetivo descrever o estresse, a autopercepção, as expectativas de futuro de adolescente com e sem TDAH e como se desenvolve sua rede de relacionamento de uma escola pública, na cidade de Belém/PA.

Sua **participação é voluntária**, você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade. Caso decida aceitar o convite, você passará por momentos de preenchimento de questionários, com perguntas acerca do adolescente (dados sociodemográficos, entre outros), com duração, em média de 30 minutos. Além disso, informamos que o tempo estimado para realização da pesquisa é de 48 meses, sendo que o tempo de sua participação é restrito ao período de aplicação dos instrumentos.

Há **riscos** de você se sentir fragilizado (a) por estar relatando as suas dificuldades. Portanto, caso necessário, você pode ser encaminhado (a) ao serviço de Psicologia da Clínica-Escola da UFPA. Não haverá **benefícios** direto para você. Entretanto, esperamos que a pesquisa forneça dados importantes que possibilitarão traçar estratégias de manejo comportamental para adolescentes com TDAH. Todas as informações obtidas serão **sigilosas** e seus nomes não serão identificados em nenhum momento. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes. Se houver algum gasto decorrente de sua participação na pesquisa, você será ressarcido, caso solicite. Em qualquer momento, se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você será indenizado.

Você ficará com uma cópia deste Termo. Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode contatar os pesquisadores envolvidos neste estudo pelos telefones (91) 98809-8179 (supervisora – Profª. Dra. Simone Silva); (91) 98127-3050 / 98731-2472 (aluna de doutorado – Profª. Ma. Edimeire Tavernard) (91) 99280 - 9732 (aluna de mestrado – Profª. Rejane Godinho); (91) 98116-1962 (aluna de doutorado – Ma. Samia Márcia Araújo).

Convido você a tomar parte da pesquisa apresentada. Ressalto que em qualquer momento da pesquisa, será possível interromper sua participação sem qualquer problema ou retaliação, solicita-se apenas que seja avisada sua desistência.

Coordenadora da Pesquisa: Profª. Dra. Simone Souza da Costa Silva

Endereço: R. Augusto Corrêa, 1 – Prédio NTPC (Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento),
Portão 2 - Guamá, Belém - PA, 66075-110

Pesquisadora: Samia Márcia Araújo Monteiro Pires

Endereço: R. Augusto Corrêa, 1 – Prédio NTPC (Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento),
Portão 2 - Guamá, Belém - PA, 66075-110

CONSENTIMENTO PÓS- INFORMADO

Declaro que compreendi os objetivos desta pesquisa, como ela será realizada, os riscos e benefícios envolvidos e concordo na participação voluntária do meu (minha) filho (a) _____ da turma _____, consentindo que as entrevistas sejam registradas e os dados utilizados para análise e discussões científicas.

Belém, ____/____/____

Assinatura do (a) Responsável do Participante

Comitê de Ética do Núcleo de Medicina Tropical/UFPA

Generalíssimo Deodoro, 92. Umarizal. CEP: 66055-240 - Fone: 3201-6857 Belém / Brasil

Email: secexec-nmt@ufpa.br



APÊNDICE C - FORMULÁRIO BIOSOCIODEMOGRÁFICO (ADAPTADO POR FARIAS, 2022)

FORMULÁRIO BIOSOCIODEMOGRÁFICO
(Adaptado de Dell'Aglio, Koller, Cerqueira-Santos & Colaço, 2011)

DATA: ____/____/____

Turma: _____

1. Nome:	
2. Sexo: () M () F	3. Idade: () 13 () 14 () 15 () 16 () 17 () 18 () 19 em diante
4. Endereço:	
5. Telefone e nome do Responsável:	
6. Naturalidade:	7. Nacionalidade:
8. Estado Civil: () Solteiro () Casado () Amigado () Outros	
9. Estado Civil dos pais: () Solteiros () Casados () Amigado () Separados	
10. Tem irmãos: () sim () Não. Quantos?	
11. Profissão dos pais	
Mãe:	Pai:
12. Cor, raça ou etnia: () Branca () Negra () Parda () Amarela () Indígena	
13. Com quem mora? () Pais () Pai ou Mãe () Avós () Companheiro (a) () Parente () Sozinho () outros	
14. Quantas pessoas moram na sua casa? () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () Mais de 5 pessoas	
15. Quem mais contribui para o sustento da casa? () pai () ambos () outros	
16. Qual o total da renda mensal da sua família () 1 salário mínimo () de 2 a 3 salários mínimos () mais de 3 salários mínimos () não sabe	
17. Você ou sua família recebe algum tipo de bolsa ou auxílio (bolsa auxílio, bolsa alimentação, etc.) () Bolsa família () Bolsa de Estudo () Pró-Jovem () Outro, qual?	
18. Moradia: () casa própria () casa alugada () casa de parentes () outros	
19. Religião: () Católica () Evangélica () Adventista () Sem religião () Espírita () Outra, qual?	
20. Local onde estuda: () Pública () Particular	
21. Ano/Série/ etapa escolar você está:	
22. Qual turno você estuda: () manhã () tarde () noite	
23. Reprovação: () Sim () Não. Quantas vezes?	
24. Expulsão da escola: () Sim () Não. Quantas vezes?	
25. Trabalha: () Sim () Não. Renda mensal do seu trabalho	
26. Tem algum problema mental/psicológica ou dos nervos: () Sim () Não. Qual diagnóstico?	
27. Sua Assistência a saúde é por meio de: () SUS – Sistema Único de Saúde () Plano de Saúde () Atendimento Particular () Outros	
28. Com que frequência acessa o serviço de saúde: () Não tenho acesso aos serviços de saúde () de 1 a 3 vezes por mês () 1 vez por mês () de 2 a 4 vezes a cada seis meses () 1 vez a cada seis meses () 1 vez ao ano.	
29. Você participa de alguma das atividades abaixo? () Grêmios estudantis ou diretório acadêmico () Grupo de escoteiros, bandeirantes ou desbravadores () Grupo ou movimentos religiosos () Grupos musicais (coral, bandas, etc.) () Grupo de dança, teatro ou arte () Grupos ou movimentos políticos () Grupo de trabalho voluntário () Equipe esportiva () Não participa	



ANEXO A - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA PARA O PROJETO GUARDA-CHUVA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ESTRESSE, AUTOPERCEPÇÃO E EXPECTATIVA DE FUTURO EM ADOLESCENTES COM E SEM TDAH: UM ESTUDO DO DESENVOLVIMENTO EM

Pesquisador: EDIMEIRE PASTORI DE MAGALHAES TAVR

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 03952918.2.0000.5172

Instituição Proponente: Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.352.152

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um Projeto de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento/UFPA. Projeto bem apresentado, organizado e claro. Conhecimento até o momento e argumentação para a realização da pesquisa bem colocados. A hipótese a ser testada é: Há relação das variáveis estresse a autopercepção com o desenvolvimento de adolescentes com TDAH influenciando nas suas expectativas de futuro.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Descrever o desenvolvimento de adolescentes com TDAH e suas expectativas de futuro, investigando se há relação com as variáveis: estresse e autopercepção.

Objetivo Secundário:

- Descrever a população adolescente com e sem TDAH, de uma escola pública, do município de Belém;
- Identificar sintomas de estresse entre adolescentes com e sem TDAH que estudam em uma escola pública do município de Belém;
- Analisar a correlação entre sintomas de estresse e o desempenho cognitivo dos adolescentes com e sem TDAH;

Endereço: Av. Generalíssimo Deodoro, 92

Bairro: Umarizal

UF: PA

Município: BELEM

Telefone: (91)3201-0961

CEP: 66.055-240

E-mail: cepbel@ufpa.br



Continuação do Parecer: 3.352.152

- Descrever a autopercepção de adolescentes com e sem TDAH;
- Comparar a autopercepção dos adolescentes com e sem TDAH, considerando as variáveis gêneros e expectativas de futuro;
- Avaliar o desempenho cognitivo de adolescentes com e sem TDAH
- Descrever a média dos QIs entre gêneros;
- Identificar possíveis diferenças da média dos QIs entre os gêneros;
- Correlacionar as médias de QIs com as expectativas de futuro de adolescentes com e sem TDAH;
- Identificar as variáveis que funcionam como fontes de influência na construção de expectativas futuras (positivas e negativas) em adolescentes com e sem TDAH.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos e Benefícios avaliados como segue: Faltou inserir o risco de exposição da identidade dos participantes e garantias de manter o sigilo.

Riscos: Há riscos de o participante se sinta fragilizado(a) por estar relatando as suas dificuldades. Portanto, caso necessário, poderá ser encaminhado(a) ao serviço de Psicologia da Clínica-Escola da UFPA.

Benefícios: Não haverá benefícios diretos ao participante. Entretanto, esperamos que a pesquisa forneça dados importantes que possibilitarão traçar estratégias de manejo comportamental para adolescentes com TDAH.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

No parecer anterior foi dito que:

"É necessário que seja esclarecido quem fará o diagnóstico dos adolescentes com TDAH."

ESCLARECIDO COMO SEGUE: Quanto aos participantes, os alunos que participarão da pesquisa no grupo com TDAH, serão aceitos para o grupo de participantes mediante apresentação de laudo médico comprovando o TDAH (descrição no projeto).

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

1. Carta de encaminhamento do projeto para o CEP - OK

Endereço: Av. Generalíssimo Deodoro, 92	CEP: 66.055-240
Bairro: Umarizal	
UF: PA Município: BELEM	
Telefone: (91)3201-0961	E-mail: cepbel@ufpa.br



Continuação do Parecer: 3.352.152

2. Folha de rosto CONEP (preenchida adequadamente e assinada): - OK
3. Projeto de Pesquisa (versão em português e inglês, quando for o caso) – OK
4. TCLE- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – APRESENTADO
5. TALE - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – APRESENTADO
6. Autorização das instituições envolvidas – APRESENTADO.
7. Cronograma: DEFASADO – PRECISA SER CORRIGIDO
8. Orçamento: OK

Recomendações:

- 1- Complementar a avaliação de Riscos e Benefícios no Formulário da Plataforma Brasil. FOI COMPLEMENTADO. MAS SERIA RECOMENDÁVELS INSERIR OS CUIDADOS COM O SIGILO DOS PARTICIPANTES, TAL QUAL ESTÁ NO TCLE. OK COM RECOMENDAÇÃO
- 2- Checar cronograma, para que a coleta de dados inicie após aprovação pelo CEP-NMT. AJUSTAR O INICIO DAS COLETAS PARA DEPOIS DA APROVAÇÃO PELO CEP.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As coletas de dados dos participantes fica sob responsabilidade do pesquisador para início após pela aprovação pelo CEP.

Estas eram as Pendências no Parecer anterior.

- 1- Esclarecer na Plataforma Brasil como os adolescentes serão diagnosticados com TDAH. ESCLARECIDO COMO SEGUE: Quanto aos participantes, os alunos que participarão da pesquisa no grupo com TDAH, serão aceitos para o grupo de participantes mediante apresentação de laudo médico comprovando o TDAH (descrição no projeto). OK
- 2- Complementar a avaliação de Riscos e Benefícios no Formulário da Plataforma Brasil. FOI COMPLEMENTADO. MAS SERIA RECOMENDÁVELS INSERIR OS CUIDADOS COM O SIGILO DOS PARTICIPANTES, TAL QUAL ESTÁ NO TCLE. OK COM RECOMENDAÇÃO
- 3- Autorização da instituição envolvida, Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Deodoro de Mendonça, FOI REFEITO E ESTÁ ADEQUADO. OK
- 4- Essa pesquisa requer a utilização de TALE - TALE - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - documento elaborado em linguagem acessível para os menores ou para os legalmente incapazes, por meio do qual, após os participantes da pesquisa serem devidamente esclarecidos, explicitarão sua anuência em participar da pesquisa, sem prejuízo do consentimento de seus responsáveis

Endereço: Av. Generalíssimo Deodoro, 92
Bairro: Umarizal
UF: PA **Município:** BELEM
Telefone: (91)3201-0961

CEP: 66.055-240

E-mail: cepbel@ufpa.br



UFPA - NÚCLEO DE MEDICINA
TROPICAL-NMT



Continuação do Parecer: 3.352.152

legais. Não existe um modelo-padrão de Termo de Assentimento, sugerido pela CONEP. Nesses termos devem estar expressos riscos, mesmo que mínimos (conforme Res. 466/12 não existe pesquisa sem riscos) e os procedimentos para minimizá-los. Informar que o CEP-NMT poderá ser contatado em caso de dúvidas éticas. O pesquisador, a partir das faixas etárias dos participantes de seu estudo, decidirá quantos Termos de Assentimento são necessários, por exemplo: um Assentimento para crianças de 8-11 anos, outro para crianças de 12-14 anos e outro para 15-17 anos. É decisão do pesquisador o número de Termos de Assentimento para o Estudo. Lembrando que desenhos e figuras podem ser apresentados no Termo de Assentimento, para facilitar a compreensão das informações para os menores de idade. APRESENTADO E ADEQUADO. OK

5- Checar cronograma, para que a coleta de dados inicie após aprovação pelo CEP-NMT. AJUSTAR O INÍCIO DAS COLETAS PARA DEPOIS DA APROVAÇÃO PELO CEP.

6- No TCLE:

- a. é recomendável colocar o endereço profissional das pesquisadoras e não o residencial – ATENDIDO. OK
- b. ☐ conferir se a duração da pesquisa é de fato 72 meses (seis anos). FOI ALTERADO PARA 48 MESES. OK

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, este Colegiado manifesta-se pela APROVAÇÃO do protocolo de pesquisa por estar de acordo com a Resolução CNS nº 466/2012. Em atendimento a esta resolução esclarecemos que a responsabilidade do pesquisador é indelegável, indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais. Cabe ainda ao pesquisador:

- a) desenvolver o projeto conforme delineado;
- b) elaborar e apresentar os relatórios parciais e final para este CEP;
- c) apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento;
- d) manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa;
- e) encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto;
- f) justificar fundamentadamente, perante o CEP ou a CONEP, alteração ou interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Endereço: Av. Generalíssimo Deodoro, 92
Bairro: Umarizal
UF: PA **Município:** BELEM
Telefone: (91)3201-0961

CEP: 66.055-240

E-mail: cepbel@ufpa.br



Continuação do Parecer: 3.352.152

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1261474.pdf	23/04/2019 12:00:14		Aceito
Outros	TALE.docx	23/04/2019 11:57:29	Cybelle Bezerra Sousa Florêncio	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Anuencia.jpg	23/04/2019 11:43:34	Cybelle Bezerra Sousa Florêncio	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.docx	23/04/2019 11:42:02	Cybelle Bezerra Sousa Florêncio	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEMeire.docx	23/04/2019 11:40:53	Cybelle Bezerra Sousa Florêncio	Aceito
Folha de Rosto	FolhaderostoEdimeire.pdf	26/11/2018 10:42:43	Cybelle Bezerra Sousa Florêncio	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BELEM, 28 de Maio de 2019

Assinado por:
FABIOLA ELIZABETH VILLANOVA
 (Coordenador(a))

Endereço: Av. Generalíssimo Deodoro, 92
Bairro: Umarizal
UF: PA **Município:** BELEM
Telefone: (91)3201-0961

CEP: 66.055-240

E-mail: cepbel@ufpa.br



ANEXO B - ESCALA DE AUTOPERCEPÇÃO DE HARTER PARA ADOLESCENTES (EAPH-A)

Self-Perception Profile for Adolescents - SPPA (HARTER, 1988), versão traduzida e validada para adolescentes brasileiros por Bandeira, Arteche e Reppold (2008).

Você encontrará uma série de frases que servem para descrever a si próprio. **Leia a frase completa.** Primeiro, decida se a frase da direita ou a da esquerda lhe descreve melhor. Depois, decida qual das duas alternativas do lado escolhido lhe descreve melhor e marque com um “X” SOMENTE UM dos quadrados que existem para cada questão (teste seu entendimento no exemplo “a)”) e responda as demais questões com atenção).

Eu sou realmente assim	Eu sou um pouco assim	Eu sou um pouco assim	Eu sou realmente assim
a) ☐	☐	Alguns adolescentes gostam de ir ao cinema em seu tempo livre,	MAS outros adolescentes não gostam de ir ao cinema em seu tempo livre. ☐ ☐
1) ☐	☐	Alguns adolescentes acham que são tão inteligentes quanto outros de sua idade,	MAS outros adolescentes não têm tanta certeza de que sejam tão inteligentes quanto outros de sua idade. ☐ ☐
2) ☐	☐	Alguns adolescentes acham que é difícil fazer novos amigos,	MAS para outros é muito fácil fazer novos amigos. ☐ ☐
3) ☐	☐	Alguns adolescentes têm um bom desempenho em todos os tipos de esporte,	MAS outros adolescentes acreditam que não sejam bons nos esportes. ☐ ☐
4) ☐	☐	Alguns adolescentes não estão contentes com sua aparência física,	MAS outros adolescentes estão contentes com sua aparência física. ☐ ☐
5) ☐	☐	Alguns adolescentes pensam estar	MAS outros adolescentes acham que ☐ ☐

			prontos para trabalhar e estudar concomitantemente,			ainda não estão prontos para trabalhar e estudar concomitantemente.		
6)	☐	☐	Alguns adolescentes acham que se estiverem a fim de alguém, serão correspondidos,	MAS		outros adolescentes preocupam-se porque pensam que se estiverem a fim de alguém, não serão correspondidos.	☐	☐
7)	☐	☐	Alguns adolescentes geralmente fazem o que é correto,	MAS		outros adolescentes não fazem o que é correto.	☐	☐
8)	☐	☐	Alguns adolescentes conseguem fazer amigos(as) íntimos(as),	MAS		outros adolescentes acham difícil fazer amigos(as) íntimos(as).	☐	☐
9)	☐	☐	Alguns adolescentes geralmente não estão satisfeitos consigo,	MAS		outros adolescentes estão satisfeitos consigo.	☐	☐
10)	☐	☐	Alguns adolescentes acham difícil concluir suas tarefas escolares,	MAS		outros adolescentes concluem suas tarefas mais rapidamente.	☐	☐
11)	☐	☐	Alguns adolescentes têm muitos amigos,	MAS		outros adolescentes não têm tantos amigos.	☐	☐
12)	☐	☐	Alguns adolescentes pensam que se dariam bem em qualquer esporte novo,	MAS		outros adolescentes não acreditam que se dariam bem em qualquer esporte novo.	☐	☐

13)	☐	☐	Alguns adolescentes gostariam que seu corpo fosse diferente,	MAS	outros adolescentes gostam de seu corpo como ele é.	☐	☐
14)	☐	☐	Alguns adolescentes acreditam não possuir habilidades suficientes para se sair bem em um emprego,	MAS	outros adolescentes acreditam possuir habilidades suficientes para se sair bem em um emprego.	☐	☐
27)	☐	☐	Alguns adolescentes estão satisfeitos consigo a maior parte do tempo,	MAS	outros adolescentes não estão satisfeitos consigo a maior parte do tempo.	☐	☐
28)	☐	☐	Alguns adolescentes têm dificuldades para responder corretamente às perguntas dos professores,	MAS	outros adolescentes quase sempre respondem corretamente às perguntas dos professores.	☐	☐
29)	☐	☐	Alguns adolescentes são muito conhecidos por pessoas de sua idade,	MAS	outros adolescentes não são tão conhecidos por pessoas de sua idade.	☐	☐
Eu sou realmente assim		Eu sou um pouco assim		Eu sou um pouco assim		Eu sou realmente assim	
30)	☐	☐	Alguns adolescentes não se dão bem em esportes ao ar livre,	MAS	outros adolescentes se dão bem em esportes ao ar livre.	☐	☐
31)	☐	☐	Alguns adolescentes se acham bonitos,	MAS	outros adolescentes não se acham tão bonitos.	☐	☐
32)	☐	☐	Alguns adolescentes pensam que não fariam muito bem	MAS	outros adolescentes acreditam que fariam muito bem	☐	☐

33)	☐	☐	um trabalho remunerado, Alguns adolescentes acreditam que são suficientemente interessantes para conquistar alguém,	MAS	um trabalho remunerado. outros adolescentes receiam não ser suficientemente interessantes para conquistar alguém.	☐	☐
34)	☐	☐	Alguns adolescentes fazem coisas que sabem que não deveriam fazer,	MAS	outros adolescentes dificilmente fazem coisas que sabem que não deveriam fazer.	☐	☐
35)	☐	☐	Alguns adolescentes acham difícil fazer amigos nos quais possam realmente confiar,	MAS	outros adolescentes são capazes de fazer amigos nos quais possam realmente confiar.	☐	☐
36)	☐	☐	Alguns adolescentes gostam de ser como são,	MAS	outros adolescentes muitas vezes gostariam de ser outra pessoa.	☐	☐
37)	☐	☐	Alguns adolescentes acham que são inteligentes,	MAS	outros adolescentes questionam-se se são inteligentes.	☐	☐
38)	☐	☐	Alguns adolescentes acham que são aceitos por pessoas de sua idade,	MAS	outros adolescentes desejam que mais pessoas de sua idade os aceitem.	☐	☐
39)	☐	☐	Alguns adolescentes pensam não ser bons esportistas,	MAS	outros adolescentes pensam ser bons esportistas.	☐	☐
40)	☐	☐	Alguns adolescentes realmente gostam de sua	MAS	outros adolescentes gostariam de ter uma aparência	☐	☐

41)	☐	☐	aparência física Alguns adolescentes acham que são capazes de permanecer num emprego,	MAS	física diferente. outros adolescentes acham que não são capazes de permanecer num emprego.	☐	☐
42)	☐	☐	Alguns adolescentes não saem com as pessoas que gostariam de namorar,	MAS	outros adolescentes saem com as pessoas que eles realmente querem namorar.	☐	☐
43)	☐	☐	Alguns adolescentes geralmente se comportam como o esperado,	MAS	outros adolescentes geralmente não se comportam como o esperado.	☐	☐
44)	☐	☐	Alguns adolescentes não têm um(a) amigo(a) a quem contar seus pensamentos e sentimentos,	MAS	outros adolescentes têm um(a) amigo(a) quem contar seus pensamentos e sentimentos.	☐	☐
45)	☐	☐	Alguns adolescentes estão felizes com seu jeito de ser,	MAS	outros adolescentes gostariam de ser diferentes.	☐	☐

ANEXO C - ESCALA ETDAAH-AD

ETDAH-AD
Edyleine Bellini Peroni Benczik

LIVRO DE APLICAÇÃO
Parte integrante do Livro de Aplicação (vol. 2) da Coleção ETDAAH-AD.

Nome: _____ Idade: _____ Data de Nascimento: ____/____/____
 Sexo: M ☐ F ☐ CPF: _____ Estado Civil: _____ Natural de: _____
 Profissão: _____ Ocupação atual: _____
 Ordem de Nascimento: (1º, 2º filho): _____ Número de membros da família: _____
 Tem algum vício? Sim () Não (); Se sim, qual? _____
 Nível socioeconômico: () baixo () médio-baixo () médio () médio alto () alto
 Data: ____/____/____ Profissional avaliador: _____

INSTRUÇÕES

Abaixo estão alguns termos descritivos de comportamentos que você poderá apresentar. Considere a ocorrência dos comportamentos no momento atual e nos últimos seis meses. Leia cada item cuidadosamente e procure não deixar nenhum em branco. Assinale com um "X" a opção que mais se adequar à sua opinião, indicando também o grau em que o comportamento ocorre (de 0 a 5).

Não rasure! Caso tenha marcado a opção incorreta, faça um círculo sobre a resposta errada e marque com um "X" a resposta certa.

Favor considerar a chave abaixo para selecionar a sua resposta.

0- Nunca
 1- Muito raramente
 2- Raramente
 3- Geralmente
 4- Frequentemente
 5- Muito Frequentemente

010118 Este livro de aplicação possui numeração sequencial, impressa em vermelho. 0094376

Este livro está impresso em AZUL, PRETO e VERMELHO. Se for reproduzido, imprimir em

Veloz EDITORA PSICO-PEDAGÓGICA LTDA. Rua Cristiano Dias - 439 - 04033-000 - SP

Copyright © 2013 - Veloz Editora Psico-Pedagógica Ltda. - São Paulo - SP

0- Nunca	1- Muito raramente	2- Raramente	3- Geraalmente	4- Frequentemente	5- Muito frequentemente
1. É atento quando conversa com alguém.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4) (5)
2. É atestado no trabalho.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4) (5)
3. Precisa fazer listas de tudo o que tem para fazer para não se esquecer de nada.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4) (5)
4. Sente-se chateado e infeliz.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4) (5)
5. Quando tem de seguir instruções (cozinhas, montagem de móveis), segue passo a passo e em sequência, tal como lhe é apresentado.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4) (5)
6. É desorganizado financeiramente.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4) (5)
7. É solitário.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4) (5)
8. Termina tudo o que começa.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4) (5)
9. Explode sem facilidade (é do tipo pavio curto).	(0)	(1)	(2)	(3)	(4) (5)
10. É detalhista e minucioso.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4) (5)
11. Arruma coisas e confusão facilmente.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4) (5)
12. Mostra-se insensível à dor e ao perigo.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4) (5)
13. Tem sono e agitação, mexe-se na cama.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4) (5)
14. É bem-aceito por todos.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4) (5)
15. Costuma se dar mal por falar as coisas sem pensar.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4) (5)
16. É persistente e insistente diante de uma ideia.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4) (5)
17. Acidentais com facilidade (cai, tropeça, esbarra em móveis).	(0)	(1)	(2)	(3)	(4) (5)
18. Tende a discordar das regras e normas.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4) (5)
19. Dá impressão de que não sabe o que quer.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4) (5)
20. Evita trabalhos longos, detalhados e complicados.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4) (5)
21. Tem dificuldade para se adaptar às mudanças.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4) (5)
22. A qualidade do trabalho é comprometida porque não presta atenção suficiente.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4) (5)
23. Inicia uma atividade com entusiasmo e dificilmente chega ao fim, é do tipo fogo de palha.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4) (5)
24. Excita as atividades que exijam esforço mental prolongado (p. ex., leitura, filmes).	(0)	(1)	(2)	(3)	(4) (5)
25. Perde a paciência com os familiares.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4) (5)
26. É rebelde com as pessoas e as situações.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4) (5)
27. Persiste quando quer alguma coisa.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4) (5)
28. Tem tendência a sonhar acordado.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4) (5)
29. Faz planos cuidadosamente, considera todos os passos do começo ao fim.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4) (5)
30. Parece sonhar acordado.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4) (5)
31. Faz seu trabalho rápido demais.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4) (5)
32. É distraído com tudo.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4) (5)
33. Dificilmente chega ao final de um projeto.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4) (5)
34. Sem hábito de trabalho é confuso e desorganizado.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4) (5)
35. Precisa estar em constante movimentação.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4) (5)

0- Nunca	1- Muito raramente	2- Raramente	3- Geralmente	4- Frequentemente	5- Muito frequentemente
36. Adia os pagamentos porque se esquece das datas de vencimento.					(0) (1) (2) (3) (4) (5)
37. Mostra-se apático e indiferente diante das situações.					(0) (1) (2) (3) (4) (5)
38. Tem fortes reações emocionais (p. ex., choro, explosões de raiva, bate portas, quebra objetos, etc.)					(0) (1) (2) (3) (4) (5)
39. É agressivo.					(0) (1) (2) (3) (4) (5)
40. Tem problemas com a lei ou com a justiça.					(0) (1) (2) (3) (4) (5)
41. É imprudente, arrisca sempre.					(0) (1) (2) (3) (4) (5)
42. É tolerante diante das situações.					(0) (1) (2) (3) (4) (5)
43. Tem dificuldade para permanecer sentado, quando isso se faz necessário.					(0) (1) (2) (3) (4) (5)
44. É conhecida pelas outras como desligada, partindo viver na esapa.					(0) (1) (2) (3) (4) (5)
45. Seu jeito de ser é motivo de discussão em casa.					(0) (1) (2) (3) (4) (5)
46. Tira conclusões mesmo antes de conhecer os fatos.					(0) (1) (2) (3) (4) (5)
47. Precisa estar em situações mais perigosas e arriscadas.					(0) (1) (2) (3) (4) (5)
48. Tem dificuldade em aceitar a opinião dos outros.					(0) (1) (2) (3) (4) (5)
49. Faz as coisas devagar, apresenta um ritmo de trabalho lento.					(0) (1) (2) (3) (4) (5)
50. Distrai-se enquanto trabalha e outras pessoas conversam.					(0) (1) (2) (3) (4) (5)
51. A mente via longe enquanto lê.					(0) (1) (2) (3) (4) (5)
52. Faz tudo o que dá em sua cabeça.					(0) (1) (2) (3) (4) (5)
53. Costuma virar-se das pessoas, não engole sapos.					(0) (1) (2) (3) (4) (5)
54. Precisa ser lembrado dos compromissos diários.					(0) (1) (2) (3) (4) (5)
55. Vive isolado, evita as atividades de grupo.					(0) (1) (2) (3) (4) (5)
56. É mais desorganizado do que a maioria das pessoas.					(0) (1) (2) (3) (4) (5)
57. Não observa detalhes e minúcias.					(0) (1) (2) (3) (4) (5)
58. Persiste até o fim com os seus objetivos, mesmo que sejam difíceis de alcançar.					(0) (1) (2) (3) (4) (5)
59. Sabe aguardar a vez (p. ex., fila de banco, em consultórios, etc.).					(0) (1) (2) (3) (4) (5)
60. Responde antes de ouvir a pergunta inteira.					(0) (1) (2) (3) (4) (5)
61. É criticado por seu jeito de ser.					(0) (1) (2) (3) (4) (5)
62. Intrumete-se em assuntos que não lhe dizem respeito.					(0) (1) (2) (3) (4) (5)
63. Costuma criticar os outros.					(0) (1) (2) (3) (4) (5)
64. Tem memória ruim para guardar instruções, ordens recebidas ou para decorar o que é preciso.					(0) (1) (2) (3) (4) (5)
65. Planeja suas ações, respeitando cada etapa do processo.					(0) (1) (2) (3) (4) (5)
66. É impulsivo; age antes de pensar.					(0) (1) (2) (3) (4) (5)
67. Costuma se esquecer de datas, números de telefone, compromissos importantes, a não ser que os anote.					(0) (1) (2) (3) (4) (5)
68. Precisa de novidades e de variedades em sua vida.					(0) (1) (2) (3) (4) (5)
69. Tem dificuldade para processar as informações recebidas.					(0) (1) (2) (3) (4) (5)