

Stress, coping e adaptação na transição para o segundo ciclo de escolaridade: efeitos de um programa de intervenção

**Karla Sandy de Leça Correia
Maria Alexandra Marques Pinto**

Resumo: A transição escolar pode ser entendida como um período de crise normativa na vida de crianças e adolescentes. O estudo analisou as diferenças nos factores de *stress* relevantes na transição de ciclo escolar, as estratégias de *coping* utilizadas e dois índices de adaptação, académico e social, entre três grupos de estudantes: grupo que participou num programa com sessões acerca da Transição (n=83) no 4º ano de escolaridade; grupo que participou deste programa e de treino de Competências Sociais (n=22); e um grupo de controlo (n=104). Os resultados apontam que o grupo que foi submetido a um programa de promoção de Competências Sociais e de sessões sobre a Transição utilizou com maior frequência estratégias de *coping*, particularmente, as de distracção cognitiva e comportamental, do que os outros dois grupos. Não se verificaram diferenças nos níveis de *stress* escolar e nos dois índices de adaptação entre os três grupos considerados.

Palavras-chave: *stress, coping*, transição.

Stress, coping and adaptation in middle school transition: effects of an intervention program

Abstract: This study analyzes the differences in the stress factors that are relevant in school transition, coping strategies used and two adaptation indexes, academic and social, between three groups of students: a group that took part in a program with sessions about Transition (n=83) in the fourth year, a group that, in addition to this program, took part in Social Skills training (n=22) and a control group (n=104). The results reveal that the group that profited with the Social Skills training and other sessions related with the Transition, made use of coping strategies more frequently, especially the cognitive-behavioral distraction ones, than the other two. There were no differences in school stress levels and the two adaptation indexes in the three groups.

Key words: Stress, coping, transition.

Introdução

A transição de ciclo escolar constitui uma experiência significativa na vida de uma criança ou jovem, e um grande desafio ao seu desenvolvimento. Existem evidências de um aumento dos níveis de *stress* e perturbação emocional associados a essas transições (Cleto & Costa, 2000; McManus, 1997; Wenz-Gross, Siperstein, Untch & Widaman, 1997).

Na transição para o segundo ciclo de escolaridade, o pré-adolescente é confrontado com toda uma série de mudanças que tem que integrar, numa fase em que grandes alterações estão também a ocorrer em seu desenvolvimento. A entrada na

adolescência implica mudanças em nível biológico, emocional, cognitivo e social, e a mudança de escola e ciclo escolar acarreta alterações no contexto escolar, nas regras de funcionamento, nas relações com os professores e no grupo de pares.

Em termos académicos, a estrutura do meio escolar torna-se mais complexa e aumentam as expectativas em relação ao desempenho do aluno (Wenz-Gross & cols., 1997). O tamanho da nova escola, de modo geral, é significativamente maior, o rigor académico mais elevado, os círculos sociais e a pressão de pares são mais sentidos, a disciplina é mais focada e directiva, a estrutura escolar e o método de ensino muda, o número de professores e disciplinas aumenta, existe um menor suporte emocional da parte dos professores, e uma diminuição do contacto entre os alunos e os professores (Gutman & Midgley, 2000).

A estrutura do grupo de pares também é afectada, e os alunos são confrontados com outros alunos mais velhos na mesma escola. Em nível social os alunos devem lidar com uma rede de pares mais flutuante e de maior dimensão, numa fase de desenvolvimento em que as relações com o grupo de pares se intensificam e tomam uma maior relevância (Elias, Gara & Ubriaco, 1985), e em que novas relações têm de ser estabelecidas.

Nesta fase começam a emergir relações professor-aluno potencialmente mais conflituosas, em que, por um lado, os alunos procuram progressivamente mais autonomia, e por outro, os professores dão maior ênfase ao controlo e à disciplina (Wenz-Gross & cols., 1997). De acordo com a revisão de literatura realizada por Akos e Galassi (2004), os alunos parecem identificar três categorias primárias de preocupações relativas à transição, nomeadamente, académica, processual e social.

Este trabalho se insere no âmbito de estudos acerca dos processos de *stress* e *coping* e das suas relações com a adaptação na mudança de ciclo escolar. O *stress* e o desafio inerentes à adaptação podem criar crises desenvolvimentais mesmo para indivíduos com mais recursos (Akos, 2002). A forma como são resolvidas essas crises depende da avaliação que é feita das exigências e dos recursos de *coping* que são mobilizados para fazer face a essas mesmas exigências (Lazarus & Folkman, 1984).

Na ausência de modelos específicos ou teorias que expliquem os processos de *stress-coping* na criança, é utilizado o modelo transaccional de Lazarus e Folkman (1984), desenvolvido para explicar este processo em adultos, mas que tem sido utilizado como referencial teórico em muitas investigações sobre os processos de adaptação em crianças e adolescentes (Causey & Dubow, 1992; Compas, 1987; McManus, 1997; Ryan-Wenger, 1990, 1992; Seiffge-Krenke, 1995).

Na perspectiva da teoria de *stress* e *coping* de Lazarus, a avaliação individual dos stressores relaciona-se mais com a resposta biopsicossocial do indivíduo do que com o acontecimento em si mesmo (Lazarus & Folkman, 1984). Do ponto de vista dos resultados de adaptação, não é o *stress*, *per se*, que é importante, mas sim a forma como nos confrontamos com ele, ou seja, o *coping*. O *coping* está associado ao ajustamento emocional e comportamental nas crianças e adolescentes (Causey & Dubow, 1992; Compas, Davis, Forsythe & Wagner, 1987), e pode ser entendido como um mediador da relação entre *stress* e saúde-doença.

Para Ryan-Wenger (1994) e Lima, Serra de Lemos e Prista Guerra (2002), o *coping* é um conceito que se insere num termo mais abrangente que é a adaptação, e refere-se ao esforço comportamental e cognitivo por parte de um indivíduo no sentido de lidar e gerir os stressores, bem como a relação pessoa-meio. Assim, o *coping* é concebido como voluntário, consciente e intencional.

De acordo com o modelo transaccional o *stress* refere-se a “uma relação particular entre o indivíduo e o ambiente, que é considerado por este como ameaçador e muito superior aos seus recursos e capaz de pôr em perigo o seu bem-estar” (Lazarus & Folkman, 1984, p.43).

Alguns estudos (Alspaugh, 1998; Hirsch & Rapkin, 1987; Seidman, Allen, Aber, Mitchell & Feinman, 1994) revelam uma associação entre *stress* escolar e o ajustamento emocional e académico dos alunos. Os estudos apontam uniformemente para um declínio no desempenho académico após a transição escolar (Alspaugh, 1998; Gutman & Midgley, 2000; Seidman & cols., 1994; Seidman, Aber & French, 2004).

A transição para o “junior high school”¹ tem sido consistentemente associada a uma diminuição na motivação académica das crianças e à diminuição na sua percepção de competência académica (Alspaugh, 1998; Anderman & Midgley, 1997; Cantin & Boivin, 2004; Wigfield, Eccles, MacIver, Reuman & Midgley, 1991). Alguns estudos referem que diminuições na auto-estima (Cantin & Boivin, 2004; Seidman & cols., 1994; Wigfield & cols., 1991) e outras manifestações de *distress* psicológico estão associadas a esta transição escolar normativa. Contudo, estas alterações podem ser apenas temporárias, como sugerido por estudo relativos à auto-estima em que as mudanças reveladas não se mantêm para além do primeiro ano do segundo ciclo (“junior high school”) (Cantin & Boivin, 2004; Wigfield & cols., 1991).

No contexto português, as investigações sobre *stress*, *coping* e adaptação nas transições escolares são escassos. Cleto e Costa (2000) realizaram um estudo acerca das estratégias de *coping* e a adaptação de alunos de 7º ano de escolaridade, não tendo sido encontradas diferenças na adaptação à escola entre os alunos que permaneciam no mesmo contexto escolar e os que mudavam de escola na transição para o terceiro ciclo. As autoras justificaram os resultados sugerindo que a transição para o segundo ciclo poderá ter contribuído para a aprendizagem e mobilização de recursos pessoais de *coping* e sociais necessários na adaptação à transição subsequente, na entrada para o terceiro ciclo.

Pereira e Mendonça (2005) realizaram um estudo com crianças que mudaram de escola na transição para o segundo ciclo de escolaridade. Os acontecimentos indutores de *stress* relacionados com o domínio académico foram identificados como os mais frequentes, destacando-se a realização dos trabalhos e actividades escolares (81%), quer por dificuldades de concretização, quer pelo facto de terem de gerir várias exigências em simultâneo, o que implica uma maior capacidade de organização e de auto-regulação por parte dos alunos.

¹ Na estrutura do sistema educativo nos E. U. A. a transição de ciclo ocorre na passagem do quinto para o sexto ano (para a *middle school*), ou na passagem do sexto para o sétimo ano de escolaridade (*junior high school*)

Por outro lado, verificou-se um maior nível de *stress* associado a acontecimentos referentes à relação com o professor e com as regras da escola. As crianças apresentavam um elevado grau de preocupação perante incidentes relacionados com a pressão para o desvio e violência na escola, em situações de incumprimento de regras na sala de aula e problemas na relação com o professor (Pereira & Mendonça, 2005).

Relativamente às estratégias de *coping*, Lima, Serra de Lemos e Prista Guerra (2002) verificaram num estudo com alunos portugueses do primeiro e segundo ciclo, com idades compreendidas entre os 8 e os 12 anos, com base no *Schoolagers' Coping Strategies Inventory* – SCSI (Ryan-Wenger, 1990), que as crianças mais novas utilizavam estratégias de distração cognitiva/comportamental mais frequentemente e consideram-nas mais eficazes do que as mais velhas. À medida que a idade aumentava, diminuiu o número de crianças que utilizavam estratégias de distração cognitiva/comportamental, assim como a percepção da eficácia deste tipo de estratégias (Lima & cols., 2002).

Tendo em conta o *stress* associado à mudança de ciclo escolar indicado por alguns estudos, e as implicações deste na adaptação dos alunos ao novo contexto, torna-se importante promover medidas que facilitem a integração dos mesmos. Tal como Pereira e Mendonça (2005) salientam, as intervenções devem ser desenvolvidas antes e depois da transição ter ocorrido, e tendo em conta as diferentes dimensões do *stress* a que estão sujeitos os alunos em transição de ciclo escolar.

Neste sentido, a presente investigação surge com o objectivo de estudar os fenómenos de *stress*, *coping* e adaptação em alunos que transitaram para o segundo ciclo de escolaridade, comparando dois grupos que se beneficiaram de programas de intervenção relacionados com a transição e um grupo de controlo.

Um dos grupos experimentais foi composto de alunos que participaram num programa de promoção de competências na transição escolar, denominado “Transições” no terceiro período do 4º ano de escolaridade, enquanto que o outro grupo participou num programa de promoção de competências sócio-emocionais, ao longo de três anos, finalizando no terceiro período do 4º ano de escolaridade com o programa “Transições”. Tendo em conta que o objectivo do programa “Transições” seria preparar os alunos para a transição de ciclo escolar e para a mudança para um novo contexto, e diminuir a ansiedade e o *stress* perante esta mudança, é esperado que as crianças dos grupos que beneficiaram deste programa apresentassem um leque maior de estratégias de *coping*, percebessem menos *stress* e estivessem mais adaptadas do que as do grupo de controlo. Era igualmente esperado que estas diferenças fossem mais acentuadas para o grupo que beneficiou previamente do programa de promoção de competências sócio-emocionais.

Finalmente, pretendeu-se ainda explorar as diferenças nos níveis de *stress*, *coping* e adaptação em função da variável escola de proveniência, isto é, a escola que os alunos frequentaram no 4º ano de escolaridade, uma vez que as características das escolas de onde estes transitaram poderiam ser relevantes para a compreensão dos resultados.

Método

Amostra

A amostra foi constituída de 209 alunos que frequentavam o 5º ano de escolaridade pela 1ª vez, em três escolas de 2º e 3º ciclo de escolaridade do ensino público da área de Lisboa.

A escolha das escolas deveu-se ao facto de serem a sede de Agrupamento da qual fazem parte as escolas de 1º ciclo de ensino básico onde foi desenvolvido um programa de competências na Transição do 1º para o 2º ciclo, no ano lectivo 2004/2005.

Foram considerados três grupos: um grupo que beneficiou de um programa de promoção de competências na transição escolar, denominado Transições no terceiro período do 4º ano de escolaridade (n=83), um grupo que para além desta intervenção beneficiou de um trabalho em nível das competências sócio-emocionais, ao longo de três anos (n=22), e um grupo que não beneficiou de qualquer intervenção (n=104).

No total da amostra, a percentagem de alunos de sexo masculino (49,3%) e de sexo feminino (50,7 %) eram semelhantes, e tinham idades compreendidas entre os 9 e os 15 anos, estando a maioria dentro do escalão etário dos 10 aos 11 anos (78,9%). Contudo, é de salientar a percentagem considerável de alunos que frequentavam pela primeira vez o 5º ano de escolaridade com idades entre 12 e 15 anos (20,4%).

Foram considerados como indicadores sócio-económicos a profissão do pai e da mãe. Pode-se verificar que 75% das respostas obtidas indicavam pais desempregados, operários, empregados de serviços e comércio, enquanto que os restantes 25 % correspondiam a empresários e quadros médios e superiores.

No que se refere à profissão da mãe, apenas 11,7% correspondiam a empresárias e quadros médios ou superiores, sendo as restantes 88,3% distribuídas pelas profissões doméstica, operárias, empregadas dos serviços e do comércio, e ainda 19,4% desempregada.

Instrumentos

Para além dos dados biográficos, o questionário utilizado incidia nas seguintes variáveis:

Índice de Desempenho Académico: Para avaliar a adaptação académica foi construído para este estudo um índice de desempenho académico que corresponde à média das notas do final do primeiro período nas disciplinas Língua Portuguesa, Matemática, Língua Estrangeira, História e Geografia de Portugal, Ciências da Natureza, Educação Física, Educação Visual e Tecnológica e Educação Musical.

Indicador de Apoio Social: Para avaliar a adaptação do ponto de vista social foi construído para este estudo um indicador de apoio social, nomeadamente o número de pessoas com quem a criança acha que pode contar para o ajudar quando tem algum problema ou quando se sente triste ou preocupado com alguma coisa, e o grau de satisfação com o apoio que espera dessas pessoas, avaliado numa escala de 1 (Nada Satisfeito) a 4 (Muito Satisfeito) para cada pessoa indicada. Para calcular o índice de

apoio social foi efectuado o somatório do grau de satisfação dividido pelo número de pessoas referido, obtendo assim a média de satisfação com o apoio social esperado.

School Stress Inventory (Siperstein & Wenz-Gross, 1997; versão portuguesa de Pereira, 2003): Este instrumento tem por objectivo avaliar a ocorrência de acontecimentos perturbadores em contexto escolar e o nível de stress associado a esses acontecimentos em estudantes do “middle school”, que corresponde ao segundo ciclo, do sexto ao oitavo ano de escolaridade. A versão original deste instrumento é constituída por 53 itens, que correspondem a acontecimentos potencialmente geradores de stress, e cuja resposta assenta numa escala de 0 a 4. O aluno deve decidir se cada acontecimento ocorreu durante aquele ano lectivo, sendo atribuída a pontuação 0, para os acontecimentos que não ocorreram, e de 1 (não preocupado) a 4 (muito preocupado) para os acontecimentos que ocorreram naquele ano lectivo atendendo à forma como se sentiu, ou seja, ao nível de stress associado.

As análises factoriais apoiam uma estrutura em três factores tanto na versão original (Wenz-Gross & cols., 1997) como na versão portuguesa (Pereira, 2003): Um factor denominado Stress Académico, constituído por 14 itens (eg. “ter notas baixas na minha ficha de avaliação de fim de trimestre”); outro de Stress Social, constituído por 15 itens (eg. “ter dificuldade em fazer novos amigos”) e um terceiro factor de Stress em Relação aos Professores e Regras, formado por 20 itens (eg. “entregar um trabalho fora de prazo”). Esta estrutura em três factores explica 33,86% da variância encontrada. Dos 53 itens da versão original foram retirados 4 itens na adaptação portuguesa por não cumprirem o critério de inclusão (peso factorial superior a 0,30) relativamente a nenhum dos factores. Os estudos psicométricos da versão original e da adaptação portuguesa apoiam a existência de bons índices de fiabilidade e de validade do instrumento. Os factores revelaram coeficientes de consistência interna com valores entre 0,74 e 0,82 para a escala original (Wenz-Gross & cols., 1997), superior a 0,80 na versão portuguesa (Pereira, 2003). Os valores do α de Cronbach no presente estudo, são de 0,96 para a escala total, e entre 0,90 e 0,91 para as sub-escalas, indicando uma boa consistência interna

Schoolager’s Coping Strategies Inventory (Ryan-Wenger, 1990; versão portuguesa estudada por Lima, Serra de Lemos & Prista Guerra, 2002): Este é um instrumento de auto-relato, que avalia o tipo, a frequência e o grau de eficácia das estratégias de coping utilizadas pelas crianças entre os 8 e os 12 anos de idade (Ryan-Wenger, 1990), e é constituído por 26 itens. As crianças cotam cada estratégia de coping quanto à frequência de uso perante stress, e quanto ao grau de eficácia, numa escala de 0 a 3, sendo obtidas três medidas: o valor da escala de Frequência, o valor da escala de Eficácia, e o valor total da escala SCSI. A análise factorial exploratória dos dados da versão original (Ryan-Wenger, 1990) revelou uma estrutura não suficientemente clara, pelo que a autora optou por considerá-la como um instrumento unidimensional. Na adaptação portuguesa foram excluídos os itens 2, 16, 20, 22, e 23, que apresentavam valores baixos na análise da consistência interna da escala. As análises factoriais revelaram uma estrutura em três factores semelhante para a escala de frequência e de eficácia, considerada pelas autoras bastante satisfatória, interpretável e conceptualmente coerente (Lima & cols., 2002).

Na escala de Frequência, o factor 1 é constituído por 10 itens (eg. “jogar um jogo ou fazer qualquer coisa do género”) e agrupa estratégias que podem ser designadas de distração cognitiva e comportamental. O factor 2 agrupa itens que descrevem formas de lidar com stressores geralmente designados de comportamentos de acting out, ou de exteriorização de afectos negativos (eg. “andar à luta com alguém”). Finalmente o factor 3 inclui itens que se referem a estratégias activas ou de diálogo interno que incluem formas de a criança lidar com os problemas centrando-se nos recursos próprios na tentativa de os resolver (eg. “fazer alguma coisa para resolver o problema”). A análise factorial da escala de Eficácia revela uma estrutura factorial igual à da escala de Frequência, à excepção de um dos itens (item 15).

Relativamente à consistência interna das Escala de Frequência e de Eficácia foram encontrados valores aceitáveis de α de Cronbach, superiores a 0,75 tanto na versão original (Ryan-Wenger, 1990) como na versão portuguesa (Lima & cols., 2002), e superiores a 0,82 no presente estudo. Os valores α de Cronbach para os factores indicam uma boa consistência interna ($\alpha > 0,70$), tanto para a adaptação portuguesa de Lima e cols. (2002) como no presente estudo, com excepção do factor referente às estratégias activas ou de diálogo interno em que os valores de μ são mais baixos (α de 0,56 para a escala de frequência, e de 0,57 para a escala de eficácia no presente estudo), mas considerados suficientes para o reter na análise dos resultados.

Procedimento

No ano lectivo 2004/2005 foram desenvolvidos dois programas com alunos do 4º ano de escolaridade: um programa denominado “Transições” e um programa de treino de Competências Sociais.

O programa “Transições” tinha por objectivo preparar os alunos para a mudança de ciclo e escola. As sessões, de carácter lúdico-pedagógico, pretendiam dar a conhecer antecipadamente a realidade da nova escola, nomeadamente, os diversos espaços e suas funções e regras, disciplinas, e treinar competências de organização do material e do tempo.

O programa de Competências Sociais pretendia desenvolver competências como a comunicação verbal e não verbal, comportamento assertivo, capacidade de resolução de problemas, e tomada de decisão.

Após a transição para o quinto ano de escolaridade foram aplicados os instrumentos de forma a perceber os efeitos da intervenção efectuada, comparando os dois grupos experimentais com um grupo de controlo, não tendo existido um pré-teste.

A aplicação dos instrumentos foi realizada maioritariamente no contexto de sala de aula ao grupo total da turma, nas aulas de Formação Cívica, entre Janeiro e Março de 2006. Foram seleccionadas as turmas que continham alunos que participaram nos programas referidos no quarto ano de escolaridade.

Resultados

Em primeiro lugar testou-se a equivalência dos três grupos, relativamente à idade, distribuição de sexo e das profissões do pai e da mãe. Não foram encontradas diferenças significativas na média das idades ($F(2,206)=2,285$; $p>0,05$), na distribuição dos sexos ($\chi^2=4,720$, $p>0,05$), na distribuição das profissões do pai ($\chi^2=5,786$; $p>0,05$), e da mãe ($\chi^2=7,689$; $p>0,05$) dos três grupos considerados.

Diferenças no Stress Escolar nos grupos referentes à participação no Programa

Não se verificaram diferenças significativas nos três grupos relativamente ao *Stress* Escolar total ($F(2,206)=1,49$; $p>0,22$), ou ao *Stress* Académico ($F(2,206)=2,16$; $p>0,11$), *Stress* Relacionado com o Professor e Regras ($F(2,206)=1,04$; $p>0,35$) e *Stress* Social ($F(2,206)=0,83$; $p>0,43$), conforme mostra o Tabela 1.

Tabela 1 – Análise da variância do *stress* escolar nos três grupos: Transições, Competências + Transições, e Sem Intervenção

	Transições	Transições + Competências Sociais	Sem intervenção
<i>Stress Académico</i>			
M	24,74	30,38	23,85
DP	14,66	13,19	12,41
<i>Stress Professor/ Regras</i>			
M	23,20	27,98	21,98
DP	19,14	17,93	16,44
<i>Stress Social</i>			
M	16,00	18,65	14,91
DP	14,08	13,17	11,16
<i>Stress Escolar Total</i>			
M.	63,94	77,01	60,74
DP	44,44	41,49	36,15

Fonte da variação	Soma dos quadrados	g. l.	Média dos uadrados	F
<i>Stress Académico</i>				
Entre grupos	778,459	2	389,229	2,159
Dentro dos grupos	37140,063	206	180,292	
Total	37918,522	208		
<i>Stress Professor /Regras</i>				
Entre grupos	654,589	2	327,294	1,043
Dentro dos grupos	64648,345	206	313,827	
Total	65302,934	208		
<i>Stress Social</i>				
Entre grupos	263,344	2	131,672	0,829
Dentro dos grupos	32721,253	206	158,841	
Total	32984,597	208		
<i>Stress Escolar Total</i>				
Entre grupos	4813,608	2	2406,804	1,490
Dentro dos grupos	332734,94	206	1615,218	
Total	337548,55	208		

* $p<.05$

Diferenças nas estratégias de coping nos grupos referentes à participação no Programa

Verificaram-se apenas diferenças significativas na frequência de estratégias de *coping* de distração cognitiva e comportamental ($F(2,206)=4,27$; $p<0,05$), e na frequência total de estratégias de *coping* ($F(2,206)=3,61$; $p<0,05$). O grupo que beneficiou de Competências Sociais e Transições apresentou maior frequência de estratégias de distração cognitiva ($M=16,23$, $DP=4,77$) e maior frequência total de estratégias de *coping* ($M=28,60$, $DP=8,25$) do que os grupos Transições ($M=13,16$, $DP=2,63$; e $M=24,03$, $DP=7,64$), e sem intervenção ($M=13,51$, $DP=4,20$; e $M=23,90$, $DP=7,56$), de acordo com o teste de Tukey ($p<0,05$). Não se verificaram diferenças significativas entre os três grupos no que se refere à frequência de estratégias de *coping* de *acting out* e de estratégias activas ou de diálogo interno ou à eficácia das três dimensões de *coping*.

Tabela 2 – Análise da variância da frequência do *coping* nos três grupos de intervenção: Transições, Competências + Transições, e Sem Intervenção

	Transições	Transições + Competências Sociais	Sem intervenção
Escala de Frequência da SCSI			
Distracção Cog. E Comportamental			
M	13,16	16,23	13,51
DP	2,63	4,77	4,20
Acting Out			
M	3,08	3,98	2,81
DP	2,61	3,25	2,54
Activas/ Diálogo Interno			
M	7,79	8,39	7,58
DP	2,81	3,15	3,09
Frequência Total			
M	24,03	28,60	23,90
DP.	7,64	8,25	7,56

Fonte da variação	Soma dos quadrados	g. l.	Média dos quadrados	F
Distracção Cog. E Comportamental				
Entre grupos	168,056	2	84,028	4,269*
Dentro dos grupos	4054,532	206	19,682	
Total	4222,587	208		
Acting Out				
Entre grupos	25,340	2	12,670	1,802
Dentro dos grupos	1448,209	206	7,030	
Total	1473,548	208		
Activas/ Diálogo Interno				
Entre grupos	12,059	2	6,030	0,675
Dentro dos grupos	1840,955	206	8,937	
Total	1853,014	208		
Frequência Total				
Entre grupos	424,186	2	212,093	3,611*
Dentro dos grupos	12100,119	206	58,738	
Total	12524,304	208		

* $p<0.05$

Tabela 3 – Análise da variância da eficácia do *coping* nos três grupos: Transições, Competências + Transições, e Sem Intervenção

	Transições	Transições + Competências Sociais	Sem intervenção
Escala de Eficácia da SCSI			
Distracção Cog. E Comportamental			
M	15,76	16,99	15,78
DP	4,64	3,80	4,04
Acting Out			
M	4,17	4,24	3,61
DP	3,31	3,26	3,12
Activas/ Diálogo Interno			
M	12,02	12,50	12,19
DP	3,52	3,74	3,80
Eficácia Total			
M.	31,95	33,72	31,58
DP	8,51	8,75	8,47

Fonte da variação	Soma dos quadrados	g. l.	Média dos quadrados	F
Distracção Cog. E Comportamental				
Entre grupos	29,084	2	14,542	0,799
Dentro dos grupos	3751,062	206	18,209	
Total	3780,147	208		
Acting Out				
Entre grupos	17,745	2	8,873	0,858
Dentro dos grupos	2129,448	206	10,337	
Total	2147,193	208		
Activas/ Diálogo Interno				
Entre grupos	4,331	2	2,155	0,159
Dentro dos grupos	2800,427	206	13,594	
Total	2804,737	208		
Eficácia Total				
Entre grupos	83,622	2	41,811	0,576
Dentro dos grupos	14945,558	206	72,551	
Total	15029,180	208		

*p<.05

Diferenças na adaptação nos grupos referentes à participação no Programa

Foram considerados os dois índices de adaptação, um do ponto de vista académico e outro social, e testada a análise de variância nos três grupos. Não se verificaram diferenças significativas nos três grupos relativamente às notas escolares ($F(2,157)=2,45$; $p>0,09$) e à média de satisfação com o apoio social ($F(2,178)=0,74$; $p>0,47$).

Diferenças relativas à escola de proveniência

Foram estudadas as diferenças em nível do *stress* escolar, estratégias de *coping* e adaptação tendo em conta a escola de 1º ciclo frequentada pelos alunos no ano anterior. Uma vez que os alunos transitaram de vinte e oito escolas de 1º ciclo, e que algumas delas estavam muito sub-representadas na amostra do estudo, tornou-se necessário agrupar algumas escolas de proveniência (aquelas com menos de cinco sujeitos na amostra), tendo sido utilizado o critério de pertencerem ao mesmo agrupamento de escolas.

Relativamente ao *stress*, não foram verificadas diferenças significativas no nível de *stress* académico ($F(14,194)=2,41$; $p<0,01$), *stress* relacionado com os professores e regras ($F(14,194)=2,69$; $p<0,01$), *stress* social ($F(14,194)=2,65$; $p<0,01$), e no nível de *stress* escolar total ($F(14,194)=2,81$; $p<0,01$) de acordo com a escola de proveniência.

Ao analisar as diferenças entre alunos provenientes de diferentes escolas de 1º ciclo, através do método de Tuckey ($p<0,05$), pode-se verificar que os alunos provenientes das escolas 1 e 7, onde foram desenvolvidas actividades referentes à transição, apresentaram em média, maior *stress* académico do que os alunos da escola 14 (escola sem intervenção).

Por outro lado, verificou-se que os alunos da escola 1 apresentaram, em média, mais *stress* relacionado com professores e regras, do que os alunos provenientes das escolas 4 (escolas com intervenção) e 6 (escola sem intervenção), e maior *stress* social, e *stress* escolar total do que os das escolas 4 e 10 (que beneficiaram de intervenção), e 6 e 14 (sem intervenção).

Relativamente à frequência de estratégias de *coping*, verificamos existirem diferenças significativas entre os grupos provenientes de diferentes escolas de primeiro ciclo na frequência de estratégias de *coping* de distração cognitiva ($F(14,194)=1,91$; $p<0,05$), e de estratégias de *coping* activas ou de diálogo interno ($F(14,194)=1,74$; $p=0,05$), e na frequência total de estratégias de *coping* utilizadas ($F(14,194)=2,45$; $p<0,01$).

Com base no método de Tukey HSD ($p<0,05$), verifica-se que os alunos da escola 3 (alvo de intervenção) apresentaram em média maior frequência de estratégias de *coping* de distração cognitiva do que os alunos das escolas 6 (sem intervenção).

Por outro lado, os alunos provenientes da escola 6 (sem intervenção) utilizaram em média, com menor frequência estratégias de *coping* activo, e menor frequência total de estratégias do que os alunos das escolas 3 e 7 (alvo de intervenção), e 12 (sem intervenção).

Em nível da eficácia percebida das estratégias de *coping* não foram verificadas diferenças significativas em qualquer das dimensões da escala entre os grupos provenientes de diferentes escolas (de acordo com o método de Tukey, $p>0,05$).

Por outro lado, não se verificaram diferenças significativas relativamente às notas escolares ($F(14,145)=1,69$; $p>0,05$) e à média de satisfação com o apoio social nos grupos estabelecidos de acordo com a escola de proveniência ($F(14,166)=1,08$; $p>0,05$).

Discussão

Ao comparar o grupo que beneficiou de competências sociais e competências inerentes à transição escolar, com o grupo que participou apenas nas sessões sobre a

transição escolar e o grupo sem intervenção, não foram encontradas diferenças no nível de *stress* escolar total nem nos vários factores de *stress*. O facto de alguns alunos terem beneficiado de intervenção antes da transição para o quinto ano de escolaridade, não parece ter tido implicações nos níveis de stress percebidos após a transição.

Tendo em consideração que um dos objectivos da intervenção era diminuir o stress na transição escolar era esperado que o grupo Competências sociais e Transições, e o grupo Transições, apresentassem níveis de stress mais baixos do que o grupo sem intervenção.

Este resultado pode ter tido diferentes explicações. Por um lado, o facto da recolha de dados ter sido feita por uma técnica que trabalhou com algumas das crianças inquiridas no contexto dos programas Transições, pode ter facilitado a exposição das preocupações por parte destas crianças. O trabalho realizado, em pequenos grupos, terá, nessa perspectiva, permitido estabelecer uma relação de confiança, e a possibilidade de expressar as suas emoções e preocupações. Um dos aspectos trabalhados no grupo Competências Sociais e Transições é a expressão emocional, a identificação e expressão de afectos tanto positivos como negativos. Por outro lado, o momento em que foi realizada a recolha de dados poderá também ter influência. O facto dos questionários terem sido aplicados no segundo período escolar, terá permitido existir um ajustamento inicial perante a entrada na nova escola e na nova rotina escolar.

O programa Transições implicou sobretudo questões processuais referentes à transição, tendo sido abordadas as novas rotinas escolares e a complexidade do novo ambiente escolar. Na fase em que a recolha de dados foi efectuada teria existido tempo suficiente para a adaptação às mudanças processuais inerentes à transição.

Segundo Akos e Galassi (2004), a maior parte dos alunos provavelmente adaptar-se-á mais facilmente aos aspectos processuais da transição do que às questões académicas ou sociais. As preocupações a nível processual devem ser antecipadas uma vez que a transição implica uma mudança de um meio escolar mais simples para outro mais complexo. O envolvimento em actividades conjuntas em diferentes ambientes requer que a pessoa se adapte a várias pessoas, tarefas e situações, implicando que aumente o alcance e flexibilidade das suas competências sociais e cognitivas (Bronfenbrenner, 1979).

Relativamente às estratégias de *coping*, o grupo que beneficiou de Competências Sociais e Transições, apresenta maior frequência total de estratégias e maior frequência de estratégias de distração cognitiva e comportamental, do que o grupo que beneficiou unicamente das sessões relacionadas com a transição, e do que o grupo sem intervenção. Tendo em consideração que este grupo beneficiou de um treino de competências pessoais e sociais era esperado que tivessem alargado o leque de estratégias de confronto disponíveis.

O facto de utilizarem com maior frequência as estratégias de distração cognitiva e comportamental, do que os demais grupos pode representar uma forma de confronto perante situações em que não é percebido qualquer controlo sobre os acontecimentos indutores de *stress*. Estes resultados vão de encontro com o estudo de Lima e cols., (2002), que indica que as crianças mais novas utilizam com maior frequência e consideram mais eficazes este tipo de estratégias. Uma variável que interessaria introduzir em

futuros estudos corresponde à percepção de controlo das crianças sobre os stressores.

Alguns estudos mostram que o sentido de controlo sobre o stressor tem impacto no bem-estar, no comportamento de *coping* e nos resultados. Hardy, Power e Jaedicke, citados por Ryan-Wenger Sharrer e Campbel (2004), verificaram que as crianças que sentiam que não tinham qualquer controlo sobre os stressores diários respondiam com maior evitamento do que as crianças que percebiam algum controlo.

Assim, seria útil identificar as percepções de controlo da criança sobre o stressor, e estudar a relação entre o controlo, tipos de estratégias utilizadas e resultados. Em situações em que a criança percebe baixo controlo do stressor, e em que se considera existir potencial para a mudança nessa percepção, esta pode ser ajudada a encontrar formas de recuperar algum controlo e mudar respostas maladaptativas.

Por outro lado, não se verificaram diferenças nos dois índices de adaptação do ponto de vista académico e social. O grupo que beneficiou de Competências Sociais e sessões referentes à Transição apresenta em média notas escolares e satisfação com o apoio social semelhantes aos do grupo que participou unicamente no programa Transições e do grupo sem intervenção. A inexistência de diferenças entre os grupos nos indicadores de adaptação pode ser explorada tendo em conta o papel da variável “escola de proveniência”.

Ainda que os grupos estudados sejam equivalentes em relação à distribuição por sexo, idade e em nível das distribuições das profissões do pai e da mãe, o critério de inclusão nos dois tipos de intervenção pode contemplar variáveis estranhas, designadamente a “escola de proveniência”, que podem interferir nos resultados. Foram incluídas no grupo Transições todas as crianças que frequentavam escolas de 1º ciclo de escolaridade abrangidas pelos projectos de prevenção primária de cinco freguesias de Lisboa. Contudo, o facto de algumas destas crianças terem beneficiado de programas de competências sociais e pessoais para além das sessões relacionadas com a transição introduz algumas variáveis que importa ter em conta. Este grupo é constituído por alunos provenientes de duas escolas de primeiro ciclo (escolas 3 e 7). Na escola 3 foram trabalhadas competências sociais e pessoais com todos os alunos de 4º ano de escolaridade, finalizando o terceiro período do terceiro ano de intervenção com sessões temáticas acerca da transição. Contudo, na escola 7 o programa de competências foi aplicado a uma das duas turmas de 4º ano, tendo sido o critério de selecção desta turma a dificuldade de aprendizagem e problemas de comportamento revelados por alguns dos seus alunos, sendo assim uma turma sinalizada.

Desta forma, e uma vez que não foi efectuado um pré-teste, não é possível comparar dentro de cada grupo as diferenças antes e depois da intervenção. O facto do grupo Competências Sociais e Transições estar ao mesmo nível de adaptação do que os outros dois grupos pode não traduzir que a intervenção não promova a adaptação dos alunos. Este grupo poderia manifestar antes da intervenção índices de desempenho escolar e satisfação com a rede social inferiores aos outros dois grupos, e a intervenção ter levado ao esbater das diferenças iniciais.

De futuro seria importante realizar um estudo experimental que contenha um pré-teste e outros dois momentos de avaliação, logo após a intervenção, e após a transição escolar.

O relevo da variável “escola de proveniência” na explicação dos resultados do presente estudo torna-se mais claro ainda pelo facto de se terem encontrado diferenças entre alunos provenientes das diferentes escolas de primeiro ciclo, estatisticamente significativas tanto ao nível do *stress* escolar como do tipo de estratégias utilizadas, e tendencialmente significativas ao nível da adaptação académica (notas escolares).

Os alunos provenientes da escola 1 (alvo de intervenção) apresentam valores de *stress* total, *stress* académico, *stress* relacionado com os professores e regras, e *stress* social mais elevados. Por outro lado, ao analisar as médias das notas escolares obtidas no primeiro período do 5º ano, verificamos que os alunos provenientes das escolas 1 e 9 (com intervenção referente à transição escolar) apresentaram notas mais baixas, embora as diferenças não sejam estatisticamente significativas. Este facto poderá traduzir diferenças nas populações que frequentam estas escolas e que não foram contempladas neste estudo.

Uma das diferenças corresponde à raça ou etnia dos alunos. Na zona onde uma das escolas está inserida existem alunos filhos de imigrantes, chineses, indianos e de países de Europa de Leste. O facto de pertencerem a uma cultura diferente, pode afectar a adaptação à escola e implicar experiências adicionais de *stress*, para além da transição de ciclo e espaço escolar que não foram contempladas no presente estudo. Tal como Seiffge-Krenke (1995) refere, a acumulação de acontecimentos normativos e de mudanças resultantes de processos maturacionais acelerados, pode levar a um aumento do nível de *stress*.

Por outro lado, o facto de alunos provenientes de determinadas escolas apresentarem mais estratégias de *coping* de determinado tipo poderá traduzir diferenças relacionadas com características da escola, como sejam, o darem maior ou menor controlo aos alunos, existirem programas de apoio aos alunos, etc. Assim, o estudo de *stress*, *coping* e adaptação na transição deve ter em conta não só as características da escola para a qual os alunos transitam mas também as características da escola de proveniência. O facto da escola de primeiro ciclo estar próxima a nível geográfico da escola para a qual o aluno transita, as características organizacionais da escola, a existência ou não de programas de apoio ao aluno, pode ter implicações na forma como é vivida a transição.

Referências

- Akos, P. (2002). Student perceptions of the transition from elementary to middle school. *Professional School Counseling*, 5(5), 339-347.
- Akos, P., & Galassi, J. P. (2004). Middle and high school transitions as viewed by students, parents, and teachers. *Professional School Counseling*, 7(4), 212-221.
- Alspaugh, J. W. (1998). Achievement loss associated with the transition to middle school and high school. *The Journal of Educational Research*, 92(1), 20-25.
- Anderman, E. M., & Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle-level schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 269-298.
- Cantin, S., & Boivin, M. (2004). Change and stability in children's social network and

- self-perceptions during transition from elementary to junior high school. *The International Society of Behavioural Development*, 28(6), 561-570.
- Causey, D., & Dubow, E. (1992). Developmental of a self-report measure for elementary school children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 21(1), 47-59.
- Cleto, P., & Costa, M. E. (2000). A mobilização de recursos sociais e de coping para lidar com a transição de escola no início da adolescência. *Inovação*, 12, 69-88.
- Compas, B. (1987). Coping with stress during childhood and adolescence. *Psychological Bulletin*, 101(3), 393-403.
- Compas, B. E., Davis D. E., Forsythe, C. J., & Wagner, B. M. (1987). Assessment of major and daily stressful events during adolescence: The adolescent perceived scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55(4), 534-541.
- Elias, M. J., Gara, M., & Ubriaco, M. (1985). Sources of stress and support in children's transition to middle school: An empirical analysis. *Journal of Clinical Child Psychology*, 14(2), 112-118.
- Gutman, L. M., & Midgley, C. (2000). The role of protective factors in supporting the academic achievement of poor african american students during the middle school transition. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(2), 223-248.
- Hirsch, B. J., & Rapkin, B. D. (1987). The transition to junior high-school: A longitudinal study of self-esteem, psychological symptomatology, school life, and social support. *Child Development*, 58, 1235-1243.
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Lima, L., Serra de Lemos, M., & Prista Guerra, M. (2002). Estudo das qualidades psicométricas do SCSI (Schoolagers' Coping Strategies Inventory) numa população portuguesa. *Análise Psicológica*, 20(4), 555-570.
- McManus, J. L. (1997). Understanding and managing stress. Em: Faichild (Org.), *Crisis intervention strategies for school-based helpers* (2ª edição). Springfield, IL, US: Charles C. Thomas, Publisher.
- Pereira, A. I. F (2003). Questionário de Avaliação do Stresse Escolar. Prova cedida pela autora.
- Pereira, A. I. F., & Mendonça, D. (2005). O stress escolar na transição de escolas do 1º ciclo para o 2º ciclo do ensino básico: a versão portuguesa do questionário de avaliação do stress escolar. *Psicologia, Educação e Cultura*, 9(1), 87-107.
- Ryan-Wenger, N. M. (1990). Development and psychometric properties of The Schoolagers' Coping Strategies Inventory. *Nursing Research*, 39(6), 344-349.
- Ryan-Wenger, N. M. (1992). A taxonomy of children's coping strategies: A step toward theory development. *American Journal of Orthopsychiatry*, 62, 256-263.
- Ryan-Wenger, N. M. (1994). Coping behaviour in children: Methods of measurement for research and clinical practice. *Journal of Pediatric Nurse*, 9(3), 183-195.
- Ryan-Wenger, N. M., Sharrer, V. W., & Campbel, K. K. (2004). Changes in Children's stressores over the past 30 years. Documento fornecido pela autora.
- Seidman, E., Aber. J. L., & French, S. E. (2004). The organization of schooling and adolescent development., Em: K. I. Maton; C. J. Schellenbach; B. J. Leadbeater & A. L., Solarz (Orgs.), *Investing in children, youth, families, and communities* (pp. 233-250). Washington, DC, US: American Psychological Association.

- Seidman, E., Allen, L., Aber, J., Mitchell, C., & Feinman, J. (1994). The impact of school transitions in early adolescence on the self-system and perceived social context of poor urban youth. *Child Development*, 65, 507-522.
- Seiffge-Krenke (1995). *Stress, coping and relationships in adolescence*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Wenz-Gross, M., Siperstein, G. N. Untch, A. S., & Widaman, K. F. (1997). Stress, social support, and adjustment of adolescents in middle school. *Journal of Early Adolescence*, 17(2), 129-151.
- Wigfield, A., Eccles, J., MacIver, D., Reuman, D., & Midgley, C. (1991). Transitions during early adolescence: Changes in children's domain-specific self-perceptions and general self-esteem across the transition to junior high school. *Developmental Psychology*, 27, 552-565.

Recebido em agosto de 2007

Aceito em março de 2008

Karla Sandy de Leça Correia: psicóloga; mestre em Psicologia, área de especialização em Stress e Bem-Estar; doutoranda em Psicologia da Educação na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Maria Alexandra Marques Pinto: psicóloga; doutora em Psicologia, área de especialização em Psicologia da Educação; professora da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Endereço para correspondência: correia.karla@gmail.com