

O impacto da transição escolar para o 2º ciclo sobre o autoconceito e a autoestima

Vítor-Alexandre Coelho e Ana-Maria Romão

Académico de Torres Vedras

Resumo

A transição para o 2º ciclo tem lugar em Portugal num momento anterior ao da maioria dos países ocidentais. Este estudo teve como objetivo analisar o impacto desta transição sobre o autoconceito e autoestima dos alunos Portugueses, bem como identificar potenciais efeitos de género. A amostra incluiu 377 alunos ($M_{age} = 9.46$; $SD = 0.93$; 52.8% Rapazes), aos quais foram aplicados questionários de autorrelato no 4º (a meio e no fim) e 5º ano (no início e no fim). Para avaliar a evolução das autoperceções foram utilizados modelos lineares multinível. Os resultados mostram diminuições significativas em todas as dimensões do autoconceito e na auto-estima com a transição. Existiram diferenças de género com os rapazes a apresentarem maiores reduções no *autoconceito emocional* e as raparigas no autoconceito académico. Os alunos retidos no 5º ano tiveram decréscimos maiores em todas as autoperceções. Os resultados ilustram a importância de intervenções preventivas na transição para o 2º ciclo de forma a reduzir o impacto negativo destas sobre as autoperceções.

Palavras-chave: transição para o 2º ciclo, autoconceito, auto-estima, diferenças de género

Abstract

Secondary school transition takes place earlier in Portugal than in most Western countries. This study aims to analyze the impact of this transition on the self-concept and self-esteem of Portuguese students, and to identify potential differential gender impacts. The sample included 377 students ($M_{age} = 9.46$; $SD = 0.93$; 52.8% Boys). Self-report questionnaires were administered in 4th grade (middle and end) and 5th grade (beginning and end). Multilevel linear modeling with a repeated measures design was used to evaluate the evolution of self-perceptions during secondary school transitions. Results show significant decreases in all dimensions of self-concept and in self-esteem during this transition. Gender differences emerged with boys showing greater decreases in *emotional self-concept* and girls in *academic self-concept*. Students retained at the end of 5th grade had greater declines in all self-perceptions. The results highlight the importance of intervention to prevent the negative impact of secondary school transition on self-perceptions.

Keywords: secondary school transition, self-concept, self-esteem, gender differences.

Introdução

Uma das transições mais difíceis que os jovens têm de enfrentar é a transição para a escola secundária (Eccles, 2004). Os novos ambientes educativos dos alunos são tipicamente maiores, menos apoiantes, mais diversos (os alunos têm de mudar de sala de aula), mais competitivos, e mais exigentes academicamente e, dada a natureza extensiva destas mudanças, esta transição tem sido consistentemente associada a um decréscimo da motivação académica, das notas académicas, da auto-estima, e do autoconceito académico e social (Alspaugh, 1998; Cantin e Boivin, 2004; Coelho, Sousa, e Figueira, 2014; Seidman, Allen, Aber, Mitchel, e Feinman, 1994; Simmons, Carlton-Ford, e Blyth, 1987; Wigfield, Eccles, Mac Iver, Reuman, e Midgley, 1991).

Contudo, estas mudanças podem ser apenas temporárias, tal como sugerido pelos estudos relativos à autoestima onde as alterações não se mantiveram após o ano de transição (Cantin e Boivin, 2004; Wigfield et al., 1991). Adicionalmente, os resultados provêm de estudos conduzidos em sistemas educativos onde a transição tem lugar após o 6º ano e, conseqüentemente, muitas vezes coincide com a entrada dos alunos na adolescência e na puberdade.

Em Portugal, ao contrário de muitos países (por exemplo o Reino Unido ou Espanha), a transição para a escola secundária (2º ciclo) ocorre bastante precocemente, dado a escola elementar (1º ciclo) incluir apenas quatro anos. Desta forma, o cenário no qual a dificuldade desta transição é ampliada pela sua co-ocorrência com outras mudanças normativas associadas ao início da adolescência (como transformações biológicas e psicológicas associadas à puberdade) não ocorre em Portugal. Dadas as especificidades do sistema escolar em Portugal, o presente estudo irá focar-se sobre se as diminuições no autoconceito e autoestima dos alunos se devem à própria transição escolar ou às mudanças físicas, emocionais e cognitivas associadas com a adolescência e a puberdade.

A transição para a escola de 2º ciclo

A transição para a escola de 2º ciclo engloba um vasto espectro de mudanças à experiência escolar dos alunos (Coelho, Marchante, e Jimerson, 2016). Academicamente, os alunos na escola de 2º ciclo necessitam de ser mais independentes e responsáveis, enquanto também tem de lidar com os estilos e exigências diferenciadas de novos e diversos professores, que percebem como sendo mais exigentes e menos apoiantes do que os escola de 1º ciclo (Cantin e Boivin, 2004). Ao longo do dia eles passam por diferentes professores (Coelho et al., 2016), enquanto também se têm de adaptar a mais exigência na avaliação e a uma maior comparação social (Cantin e Boivin, 2004). Estas adaptações podem ter conseqüências negativas sobre o autoconceito académico e emocional dos alunos (Coelho, Marchante, e Sousa, 2016).

O ambiente social é afetado, e os alunos necessitam de estabelecer novas amizades e integrar-se num ambiente social novo, maior e mais complexo, enquanto lidam com a perda de alguns dos seus anteriores amigos de escola (Eccles, 2004; Eccles e Midgley, 1989). Adicionalmente, os alunos deixam de ser os mais velhos da escola de 1º ciclo e passam a ser os mais jovens da escola de 2º/3º ciclo (Coelho et al., 2016). O número de novos pares também pode ser importante, com Niesen e Wise (2004) a concluírem que, quando alunos de várias escolas primárias vão transitar a mesma escola secundária, os alunos podem apresentar um desempenho académico pior do que quando

todos os alunos provêm de uma só escola primária. Todas estas mudanças podem apresentar um impacto negativo sobre a autoestima, o autoconceito social e emocional dos alunos.

Autoconceito

Autoconceito, tal como definido por Shavelson, Hubner e Stanton (1976), é um conjunto de percepções que um indivíduo apresenta sobre si mesmo baseadas na sua avaliação pessoal, no *feedback* de outros significativos, em reforços e atribuições sobre o comportamento do próprio. Esta variável tem sido amplamente estudada no campo da psicologia devido ao seu envolvimento direto na autorregulação dos comportamentos presentes e futuros dos indivíduos (Delgado, Inglés, e Garcia-Fernández, 2013). O autoconceito foi considerado como um elemento central na formação da personalidade (Delgado et al., 2013), um indicador crucial da satisfação com a vida (Goñi Palacios, Esnaola, Rodríguez-Fernández, e Ortiz de Barrón, 2015) e proximamente relacionado ao ajustamento psicossocial na adolescência (Fuentes, Garcia, Gracia, e Lila, 2011). Outros autores demonstraram que o autoconceito apresenta uma forte associação negativa com os sintomas depressivos (Kuzucu, Bontempo, Hofer, Stallings, e Piccinin, 2014) e influencia a expressão de sintomas psicopatológicos e agressividade relativamente aos pares (Garaigordobil, Pérez, e Mozaz, 2008).

Em Psicologia Educacional, o autoconceito tem sido amplamente reconhecido como um indicador central do ajustamento escolar (Veiga, García, Reeve, Wentze, e García 2015; Wang e Fredricks, 2014). De facto, a maioria dos autores consideram a influência mútua entre o autoconceito e o desempenho escolar (Coelho et al., 2014; Fuentes, García, Gracia, e Alarcón, 2015; Marsh, 1990a). O autoconceito tem sido associado através de numerosos estudos empíricos a outras variáveis académicas, sociais e de comportamento, como o envolvimento escolar (Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández, Fernández-Zabala, Revuelta, e Zuazagoitia, 2016; Veiga et al., 2015), competência social (Fuentes et al., 2011) e o comportamento pró-social (Inglés, Martínez-González, García-Fernández, Torregrosa, e Ruiz-Esteban, 2012). Também o autoconceito académico apresenta uma relação próxima ao desempenho (Veiga et al., 2015), sendo um baixo autoconceito académico um dos mais importantes preditores do insucesso escolar (Zsolnai, 2002) e um nível alto de autoconceito académico um fator preditivo sucesso académico e do ajustamento escolar (Inglés, et al., 2012).

Impacto da transição escolar para o 2º ciclo sobre o autoconceito

Wigfield et al. (1991) concluíram que, após a transição, os autoconceitos académico e social evoluíam de forma distinta. O autoconceito académico diminuía imediatamente após a saída da escolar de 1º ciclo, e continuava a diminuir durante o primeiro ano na nova escola. Este declínio gradual pode refletir um efeito a longo prazo da transição, com o autoconceito académico a ficar gradualmente mais negativo à medida que os alunos progredem na escola de 2º/3º ciclo. Enquanto o autoconceito social, após ter diminuído imediatamente após a transição, aumentava durante o primeiro ano na nova escola, os autores sugerem que esta recuperação ocorre porque os alunos necessitam de se ajustar ao seu novo ambiente escolar e restabelecer as suas redes sociais durante o primeiro ano na nova escola. Cantin e Boivin (2004), por outro

lado, reportaram diminuições abruptas e persistentes no autoconceito académico e social após a transição escolar.

Visto a transição para a escola de 2º ciclo em Portugal ocorrer mais precocemente (habitualmente aos nove anos), poderá ter um efeito diferente sobre o autoconceito dado Eccles (2004) afirmar que, aos 10 anos, as crianças se tornam tipicamente menos optimistas e que, durante este estágio do desenvolvimento existe uma relação muito mais forte entre autoavaliações e a sua performance real, acompanhada de uma maior diferenciação do autoconceito.

Autoestima

Autoestima, de acordo com Marsh (1990a) é uma autopercepção mais geral, que reflecte um sentimento geral de valor próprio. Este constructo tem sido estudado por todo o mundo, de forma transcultural (Bleidorn et al., 2016), sendo uma das variáveis mais estudadas nas ciências comportamentais. A autoestima dos alunos tem também sido um foco central da investigação sobre transição escolar (Ryan, Shim, e Makara, 2013).

O impacto da transição escolar para o 2º ciclo sobre a autoestima

A investigação sobre os efeitos da transição escolar nesta faixa etária tem fornecido resultados díspares; apesar de existirem estudos que não encontraram alterações na autoestima dos alunos após a transição (Hirsch e Rapkin, 1987), a maioria reportou uma diminuição significativa na autoestima (Cantin e Boivin, 2004; Seidman et al., 1994; Simmons et al., 1987; Wigfield et al., 1991). Existem, no entanto, diferenças no padrão de evolução da autoestima após a transição. Wigfield et al. (1991) reportaram que a autoestima aumentou ao longo do primeiro ano após a transição escolar depois de ter diminuído imediatamente após a transição, enquanto Cantin e Boivin (2004) relataram que a diminuição da autoestima tinha ocorrido progressivamente durante os dois primeiros anos na nova escola. Cantin e Boivin (2004) atribuíram os resultados mistos da evolução na autoestima dos alunos à variação entre ambientes escolares (i.e., dimensão, estrutura organizacional), e à falta de estudos longitudinais que acompanhassem a transição escolar para o 2º ciclo.

Diferenças de género na transição para a escola secundária

A característica individual mais estudada na transição escolar para a escola secundária é o género, com vários estudos a reportarem que a autoestima das raparigas é impactada mais negativamente por esta transição do que a dos rapazes, quando esta transição ocorre depois do 6º ano (Cantin e Boivin, 2004; Simmons et al., 1987). Adicionalmente, Simmons et al. (1987) reportaram que apenas as raparigas para quem a transição escolar coincidia com o aparecimento da puberdade apresentavam decréscimos na autoestima. No entanto, também existem estudos que não encontram diferenças de género no autoestima e no autoconceito social associadas à transição (Seidman et al., 1994; Wigfield et al., 1991). Desta forma, a investigação sobre diferenças de género no desenvolvimento das autopercepções ao longo da transição pode ser considerada inconclusiva para transições que ocorram antes do 6º ano.

Presente estudo

A maioria dos estudos sobre a transição escolar apenas consideram as mudanças ocorridas entre dois momentos no tempo o que, de acordo com Ryan et al. (2013), limita a compreensão sobre o desenvolvimento do autoconceito durante esta fase porque são necessário pelo menos três pontos temporais são necessários para identificar uma tendência. Adicionalmente, Ryan et al. (2013) concluíram que os estudos que avaliavam o ajustamento no mesmo ponto em vários anos não permitem distinguir entre mudanças intra e intra anos. Consequentemente é necessário recolher dados em vários pontos temporais em cada ano para examinar se as mudanças começam antes da transição (i.e., do outono à primavera na escola de 1º ciclo), ocorrem no início da escola de 2º ciclo (i.e., da primavera ao outono com a transição) ou se desenrolam durante o primeiro ano na escola de 2º ciclo (do outono à primavera na escola de 2º ciclo). No presente estudo, investigámos se os alunos Portugueses diferem nas suas várias autoperceções antes e depois da transição para o 4º ano de forma a conseguir formar uma imagem mais adequada sobre os efeitos desta transição para os alunos Portugueses.

Dados estes objetivos formulámos as seguintes hipóteses: (1) o *autoconceito académico, social e emocional* e a *autoestima* dos alunos irá diminuir desde o meio do 4º ano até ao fim do 5º ano; (2) as raparigas irão apresentar uma maior diminuição na *autoestima* ao longo da transição do que os rapazes; (3) os alunos retidos no final do 5º ano irão apresentar uma maior diminuição nas suas autoperceções.

Método

Design da investigação

Os dados para o presente estudo foram recolhidos em quatro ocasiões ao longo de dois anos, nomeadamente a meio do 4º ano, ano final do 1º ciclo (Fevereiro: T1); no final do 4º ano (Junho: T2); um mês depois do início do 5º ano, primeiro ano do 2º ciclo (Novembro: T3); e no final do 5º ano (Junho: T4). Os alunos que participaram no presente estudo são grupos de controlo num estudo longitudinal mais amplo, concebido para o desenvolvimento de um programa de ajustamento na transição escolar.

Participantes

Trezentos setenta e seis alunos de 4º ano de seis agrupamentos escolares públicos Portugueses (três dos quais que tinham escolas sede num contexto rural), do concelho de Torres Vedras (distrito de Lisboa) participaram neste estudo. Cento e noventa e nove alunos eram rapazes (52.8%) e todos os alunos frequentavam escolas de 1º ciclo rurais. A idade dos alunos variava entre nove e 12 anos ($M_{age} = 9.46$; $SD = 0.93$) aquando da primeira avaliação. Os dados foram recolhidos em dois anos letivos consecutivos. A amostra era homogénea relativamente ao género, $\chi^2(1) = 1.55$; $p > .05$. Relativamente à etnicidade, as escolas eram extremamente homogéneas, 98.6% dos alunos eram Portugueses (acima da média nacional de 97.4% (DGEEC, 2015). O número de alunos por turma de 4º ano variava entre sete e 22 ($M = 12.99$).

Existiu atribuição devido a alunos que mudaram de escola durante o 4º ano (12 alunos, 3.2%), ou que repetiram o 4º ano (9 alunos, 3.9%) e, assim tiveram de ser retirados da amostra. Outros 19 alunos (5.1%) transitaram para escolas privadas ou

escolas fora do concelho e não estavam disponíveis para a 3^a e 4^a avaliação. A primeira avaliação foi preenchida por 94.4% dos alunos, a segunda por 90.4%, a terceira por 83.5% e a quarta por 85.4%. A atribuição foi homogénea relativamente ao género, $\chi^2(1) = 3.24$; $p > .05$, e localização da escola de 2^o ciclo (rural vs. urbano), $\chi^2(1) = 1.73$, $p > .05$.

Instrumentos

Autoconceito. A versão Portuguesa para criança e adolescentes (Coelho, Sousa, Marchante, e Romão, 2015) do Auto-Concepto Forma 5 (AF-5; García e Musitu, 2001; García, Musitu, e Veiga, 2006) foi utilizada. A AF5 é um dos questionários mais amplamente utilizados para a avaliação multidimensional do autoconceito nos países falantes de Espanhol (García, Musitu, Riquelme, e Riquelme, 2011). Mede cinco dimensões do autoconceito: *académico* (ex.: “Faço bem os trabalhos escolares”); *social* (ex.: “Faço amigos com facilidade”); *emocional* (pontuada de forma invertida; ex.: “Tenho medo de algumas coisas”); *familiar* (ex.: “Sinto que os meus pais gostam de mim”); e *físico* (ex.: “Gosto do meu aspeto físico”). Na versão Portuguesa para criança e adolescentes (Coelho et al., 2015), os 30 itens são respondidos numa escala de 5-pontos (de 1 - Nunca, a 5 - Sempre). A estrutura fatorial e a validade de constructo deste instrumento foram confirmadas em vários estudos empregando análises fatoriais exploratórias e confirmatórias em amostras de vários países, incluindo Portugal (Coelho et al., 2015; Rodrigues, Veiga, Fuentes, e García, 2013); Espanha (Delgado, Inglés, e García-Fernández, 2013); e Chile (García et al., 2011). Também existe uma versão em Inglês validada (García, Gracia, e Zeleznova, 2013). Os indicadores de consistência interna da escala (α Cronbach) são adequados: *académico* (.83); *social* (.70); *emocional* (.77); *familiar* (.80) e *físico* (.79). A fiabilidade compósita (CR) e a variância média extractada (AVE) para a amostra também se apresentaram apropriados: *académico* (CR = .90; AVE = .69); *social* (CR = .75; AVE = .53); *emocional* (CR = .77; AVE = .52); *familiar* (CR = .80; AVE = .57) e *físico* (CR = .79; AVE = .54).

Autoestima. Avaliada através da escala de Autoestima do *Self-Description Questionnaire I* - (SDQ I; Marsh, 1990b; adaptação portuguesa por Faria e Fontaine, 1990) para alunos do 1^o ciclo. A escala é composta por 8 itens (α de Cronbach = .83, .73 na versão Portuguesa; CR = .89, AVE = .63 para a amostra), relacionados com a autoestima (e.g.: “No geral, gosto de ser da forma como sou”), respondidos numa escala de cinco pontos (1 - Falso; 5 - Verdade).

Registos escolares. Os registos escolares são registos públicos que contêm as avaliações e a informação sobre faltas de cada aluno para cada uma das disciplinas, por período escolar (em Portugal existem três períodos por ano). Os registos escolares são quantitativos variando entre o 1 e o 5 (com as notas 1 e 2 a corresponder a níveis negativos e as notas 3, 4 e 5 a corresponderem a satisfaz, bom e muito bom). Os registos escolares do 3^o período são finais para esse ano escolar; indicam também se os alunos vão transitar para o 6^o ano. Estes registos foram usados para analisar a retenção.

Procedimento

O presente estudo foi conduzido em seis agrupamentos escolares públicas, pelo Académico de Torres Vedras, e apoiado pela Câmara Municipal de Torres Vedras. Em cada ano letivo as turmas do 4^o ano que participaram na avaliação foram escolhidas pela

Direção do Agrupamento, dado que as escolas de 1º ciclo são parte de agrupamentos escolares encabeçados por uma escola de 2º/3º ciclo (5º ao 9º ano), com a vasta maioria dos alunos a ficarem no mesmo agrupamento após a transição para o 5º ano. Formulários de consentimento parental foram enviados duas semanas antes do início da avaliação e recebidos pelos canais regulares da escola. Os questionários foram aplicados pela mesma psicóloga educacional durante o 5º ano nas novas turmas dos alunos. O presente estudo foi implementado em consonância com o código de ética para os psicólogos portugueses, e seguindo a legislação nacional.

Análise de dados

Tests *T* foram implementados para analisar se existiam diferenças iniciais, entre géneros e entre alunos com sucesso ou insucesso no 5º ano nas várias dimensões de autoconceito. O teste Little's MCAR foi empregue para analisar os padrões de dados em falta, o valor obtido indica que os valores em falta eram MCAR, $\chi^2(5) = 5.417; p > .05$. Adicionalmente, imputações múltiplas foram utilizadas para lidar com os dados em falta, os resultados com as imputações (cinco imputações utilizadas), foram utilizados. Foram empregues modelos multivariados multinível lineares (MLM) de medidas repetidas (SPSS, modelos mistos), de forma a avaliar a evolução das autoperceções, por género e sucesso no 5º ano. A abordagem multinível apresenta várias vantagens, quando comparada com outras análises, como não ser obrigatório que os participantes sejam avaliados em todas as medições (Heck, Thomas, e Tabata, 2013). Num estudo que emprega um *design* de medidas repetidas, as várias avaliações estão agrupados nos indivíduos que, por sua vez, se encontram agrupados em turmas. Os dados agrupados apresentam maior probabilidade de correlação dentro do grupo, e assim os resultados de alunos da mesma turma têm uma maior probabilidade de apresentarem um elevado nível de correlação. Foram utilizados modelos de curvas de crescimento paralelo, a vantagem deste procedimento é a de que permite examinar quão interrelacionadas mutuamente são as mudanças em cada uma das cinco dimensões do autoconceito, bem como quanto da variância pode ser explicada pelos fatores individuais (género e sucesso no 5º ano) incluídos no modelo. Inicialmente, um modelo de quatro níveis foi utilizado para analisar as quatro avaliações agrupadas dentro dos 376 alunos que, por sua vez, estavam agrupados em 35 turmas, e estas em seis agrupamentos escolares. No entanto, o coeficiente de correlação intraclasse (ICC) indicou que não existia necessidade de incluir o nível do agrupamento escolar nos modelos, dado não existir variância suficiente explicada a esse nível ($ICC_{\text{autoconceito}} = .004$), seguindo Heck et al. (2013). Desta forma, as variáveis do nível 4 (agrupamento escolar; i.e. dimensão; localização e nível socioeconómico da escola) não foram incluídas nos modelos.

O interceto foi utilizado como efeito aleatório nos modelos, e o melhor modelo foi atingido com *scaled identity* como tipo de co-variância para os Níveis 2 (individual) e 3 (turma). Uma variável indicadora da velocidade de crescimento foi criada para gerir as trajetórias de crescimento paralelo nas variáveis dependentes. Existem várias formas de codificar esta variável e, após várias análises, o melhor ajustamento foi alcançado codificando a primeira avaliação como 0 e a quarta como 1. Esta abordagem permite capturar o crescimento que ocorre, tendo sido o procedimento utilizado para criar o modelo nulo (Modelo 0). O Modelo 1 foi criado para analisar as interações entre tempo e autoperceções, o Modelo 2 para analisar as interações entre tempo, género e autoperceções, controlando simultaneamente a dimensão da turma de 4º ano (variável

de 3º nível). O Modelo final (Modelo 3) foi criado para avaliar potenciais efeitos moderadores do género, incluindo interações entre o tempo, autoperceções, sucesso no 5º ano e género, aproveitando o facto de os modelos MLM puderem ser ajustados simultaneamente para considerar os efeitos de vários fatores e covariáveis.

Heck et al. (2013) referem que, no procedimento SPSS MIXED, o grupo de referência para uma variável adicionada como fator é a última categoria. O nível de *alfa* level foi ajustado para $< .05$. O tamanho dos efeitos (Cohen's *d*) foram calculados para as autoperceções, Cohen (1988) sugere que valores de *d* de 0.2, 0.5, e 0.8 devem ser interpretados como pequenos, médios ou grandes, respetivamente. O programa IBM SPSS Statistics for Windows, Versão 20 (IBM Corp, Armonk, NY) foi utilizado.

Resultados

Análises preliminares

As estatísticas descritivas para o autoconceito e autoestima nas quatro avaliações realizadas no 4º e 5º ano são apresentadas na Tabela 1.

Tabela 1

Autoperceções - Estatísticas Descritivas e Tamanhos de Efeito para o Tempo

	4º ano (<i>n</i> = 377)		5º ano (<i>n</i> = 258)		Tamanho do Efeito <i>d</i>
	Março <i>M</i> (<i>SD</i>)	Junho <i>M</i> (<i>SD</i>)	Outubro <i>M</i> (<i>SD</i>)	Junho <i>M</i> (<i>SD</i>)	
Autoconceito social	24.15 (3.04)	24.04 (3.15)	23.06 (3.54)	22.84 (3.48)	-0.41
Autoconceito académico	22.75 (3.60)	22.39 (3.67)	21.06 (3.94)	20.37 (4.02)	-0.63
Autoconceito emocional	21.24 (3.98)	21.59 (3.84)	21.19 (4.22)	20.54 (4.35)	-0.18
Autoconceito familiar	27.15 (2.91)	27.27 (2.84)	26.88 (3.37)	26.50 (3.45)	-0.21
Autoconceito físico	22.39 (3.74)	22.27 (3.90)	21.39 (4.03)	21.14 (4.18)	-0.32
Autoestima	30.87 (4.36)	30.66 (4.34)	28.89 (4.56)	28.00 (4.91)	-0.62

As estatísticas descritivas para o autoconceito e a autoestima nas quatro avaliações realizadas no 4º e 5º ano, organizadas por género, são apresentadas na Tabela 2, e por sucesso no 5º ano são apresentadas na Tabela 3.

Tabela 2

Autoperceções - Estatísticas Descritivas por Avaliação, por Género

	Rapazes (n = 199)				Raparigas (n = 177)			
	4º ano		5º ano		4º ano		5º ano	
	Março (n=188)	Junho (n=179)	Outubro (n=176)	Junho (n=180)	Março (n=167)	Junho (n=161)	Outubro (n=138)	Junho (n=141)
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)
AC Social	23.96 (3.26)	23.95 (3.30)	22.91 (3.72)	22.83 (3.73)	24.36 (2.77)	24.14 (2.98)	23.25 (3.30)	22.85 (3.14)
AC Académico	22.07 (3.62)	21.90 (3.60)	20.53 (4.09)	19.99 (4.13)	23.51 (3.40)	22.94 (3.69)	21.74 (3.66)	20.87 (3.83)
AC Emocional	21.90 (3.60)	22.24 (3.49)	21.88 (3.91)	21.14 (4.00)	20.72 (4.30)	20.86 (4.09)	20.30 (4.44)	19.70 (4.64)
AC Familiar	27.02 (2.73)	27.30 (2.35)	26.56 (3.51)	26.27 (3.46)	27.30 (3.10)	27.23 (3.31)	27.28 (3.16)	26.79 (3.43)
AC Físico	22.40 (3.89)	22.48 (3.79)	21.44 (4.14)	21.44 (4.15)	22.39 (3.57)	22.04 (4.02)	21.33 (3.89)	20.74 (4.20)
Autoestima	30.78 (4.47)	30.62 (4.31)	28.77 (4.80)	28.24 (4.81)	30.96 (4.24)	30.71 (4.38)	29.04 (4.25)	27.69 (5.02)

Nota. AC = Autoconceito

Foram encontradas diferenças iniciais entre géneros em duas dimensões: *autoconceito académico*, $t(353) = -3.58$, $p < .001$ e *autoconceito emocional*, $t(353) = 2.82$, $p < .01$. Não foram encontradas diferenças significativas entre géneros no *autoconceito social*, $t(353) = -1.24$, $p > .05$; *autoconceito familiar*, $t(353) = -0.92$, $p > .05$; *autoconceito físico*, $t(353) = 0.02$, $p > .05$ and autoestima, $t(353) = -0.39$, $p > .05$.

Tabela 3

Autoperceções - Estatísticas Descritivas por Avaliação, por Situação de Sucesso no 5º ano

	Retidos (n = 39)				Não retidos (n = 282)			
	4º ano		5º ano		4º ano		5º ano	
	Março	Junho	Outubro	Junho	Março	Junho	Outubro	Junho
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)
AC Social	23.14 (3.43)	22.69 (3.50)	21.16 (4.00)	21.10 (2.77)	24.25 (2.96)	24.21 (3.06)	23.30 (3.40)	23.06 (3.35)
AC Académico	21.33 (3.14)	20.43 (3.95)	17.92 (3.92)	17.69 (3.54)	22.91 (3.61)	22.62 (3.61)	21.45 (3.73)	20.73 (3.94)
AC Emocional	21.02 (4.18)	21.60 (4.25)	20.78 (4.14)	20.15 (5.01)	21.37 (3.98)	21.57 (3.80)	21.21 (4.20)	20.54 (4.26)
AC Familiar	26.60 (3.72)	26.10 (3.69)	25.00 (4.96)	25.21 (3.67)	27.23 (2.76)	27.43 (2.65)	27.12 (3.02)	26.67 (3.39)
AC Físico	22.45 (4.40)	21.83 (4.13)	20.35 (4.69)	20.90 (4.03)	22.41 (3.64)	22.31 (3.86)	21.52 (3.92)	21.18 (4.21)
Autoestima	29.31 (5.84)	29.79 (5.52)	26.32 (5.31)	25.85 (4.87)	31.05 (4.05)	30.75 (4.10)	29.21 (4.34)	28.28 (4.84)

Nota. AC = Autoconceito

Foram também encontradas diferenças significativas nos níveis iniciais de autoconceito entre os alunos que foram retidos no 5º ano e aqueles que passaram no *autoconceito social*, $t(353) = -2.23, p < .05$; *autoconceito académico*, $t(353) = -2.70, p < .01$ and *autoestima*, $t(353) = -2.46, p < .05$, com os alunos que obtiveram sucesso no 5º ano a apresentarem níveis mais altos de autoconceito e autoestima na primeira avaliação (a meio do 4º ano). Não foram encontradas diferenças significativas no *autoconceito emocional*, $t(353) = -0.53, p > .05$; *autoconceito familiar*, $t(353) = -1.33, p > .05$ e *autoconceito físico*, $t(353) = 0.13, p > .05$.

Autoconceito e autoestima durante a Transição

A evolução das dimensões do autoconceito durante a transição para a escola de 2º ciclo é reportada na Tabela 4.

Tabela 4

Modelos de Curvas de Crescimento Paralelo para o Autoconceito

Parâmetro	Modelo 0	Modelo 1	Modelo 2
	<i>b</i> (SE)	<i>b</i> (SE)	<i>b</i> (SE)
<i>Deviance</i> (-2*log likelihood)	35333.004	35256.565	35160.669
<i>Deviance</i> (AIC)	35339.044	35356.565	35166.669
Autoconceito social	24.58 (0.30)***	24.23 (0.49)***	24.29 (0.49)***
Autoconceito académico	23.69 (0.30)***	23.34 (0.50)***	23.40 (0.49)***
Autoconceito emocional	21.98 (0.30)***	21.64 (0.50)***	21.69 (0.49)***
Autoconceito familiar	27.35 (0.30)***	27.00 (0.49)***	27.06 (0.49)***
Autoconceito físico	23.00 (0.30)***	22.66 (0.49)***	22.71 (0.49)***
Autoconceito social*Tempo	-0.45 (0.09)***	-0.44 (0.10)***	-0.35 (0.10)***
Autoconceito académico*Tempo	-0.81 (0.09)***	-0.93 (0.10)***	-0.81 (0.10)***
Autoconceito emocional*Tempo	-0.33 (0.09)***	-0.11 (0.10)	-0.08 (0.10)
Autoconceito familiar*Tempo	-0.21 (0.09)*	-0.24 (0.10)*	-0.17 (0.10)
Autoconceito físico*Tempo	-0.42 (0.09)***	-0.34 (0.10)**	-0.31 (0.10)**
Autoconceito social*Género(G) *Tempo		-0.03 (0.11)	-0.06 (0.11)
Autoconceito académico*Género(G)*Tempo		0.29 (0.11)*	0.23 (0.11)*
Autoconceito emocional*Género(G)*Tempo		-0.49 (0.12)***	-0.50 (0.11)***
Autoconceito familiar*Género(G)*Tempo		0.06 (0.12)	0.03 (0.12)
Autoconceito físico*Género(G)*Tempo		-0.21(0.12)	-0.21(0.12)
Autoconceito social*Retenção(N) *Tempo			-0.60 (0.11)***
Autoconceito académico*Retenção(N)*Tempo			-0.93 (0.11)***
Autoconceito emocional*Retenção(N)*Tempo			-0.26 (0.11)*
Autoconceito familiar*Retenção(N)*Tempo			-0.52 (0.11)***
Autoconceito físico*Retenção(N)*Tempo			-0.23 (0.11)*

Nota. AIC = Akaike's Information Criterion; (G) Raparigas = 1; (N) = Não retidos
* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

Como pode ser observado na Tabela 4 (modelo 0), existiu uma evolução negativa de todas as dimensões do autoconceito durante a transição para a escola de 2º ciclo (desde a segunda metade do 4º ano até ao final do 5º ano). O mesmo ocorreu para a autoestima, $\beta = -0.89$, $SE = 0.11$; $t = -8.03$, $p < .001$). Contudo, os tamanhos de efeito (reportados na Tabela 1) demonstram que nem todas as dimensões do autoconceito foram impactadas de forma similar. No presente estudo, os efeitos negativos da transição escolar podem ser considerados médios para o *autoconceito social* e *académico*, e também para a *autoestima*, enquanto para o *autoconceito emocional*, *familiar* e *físico* devem ser considerados pequenos (de acordo com Cohen, 1988). Adicionalmente, no *autoconceito emocional* e *familiar* esta evolução negativa deixa de ser significativa quando ajustamos os modelos para incluir o género e o sucesso no 5º (Tabela 4, modelo 1 e 2). A dimensão da turma de 4º ano (uma variável do 3º nível), também foi introduzida no modelo, mas os seus efeitos não foram significativos, $\beta = -0.07$, $SE = 0.08$; $t = -0.88$, $p > .05$.

Diferenças de género

O Modelo 1 foi criado para analisar se ambos os géneros apresentavam padrões de evolução similares para o autoconceito e autoestima durante a transição. Foram encontrados padrões diferentes de evolução entre os géneros em duas dimensões do autoconceito; o *autoconceito académico*, onde as raparigas apresentarem um maior decréscimo no final do 5º ano do que os rapazes; e o *autoconceito emocional* onde foram os rapazes a apresentarem um maior decréscimo. Não foram encontradas interações significativas entre género e tempo na autoestima, $\beta = -0.19$, $SE = 0.16$; $t = -0.88$, $p > .05$).

Retenção

Os efeitos da retenção no 5º ano e da interação entre retenção no 5º ano e tempo foram testados no modelo 2 (Tabelas 4 e 5). O ajustamento do modelo melhorou significativamente quando a retenção foi adicionada como fator: $\Delta\chi^2(2) = 5.96$, $p < .001$. Foram encontrados efeitos significativos da interação entre retenção e tempo para todas as dimensões do autoconceito e da *autoestima*, $\beta = -0.53$, $SE = 0.24$; $t = -2.18$, $p < .05$), com os alunos que foram retidos no 5º ano a apresentarem uma maior diminuição no autoconceito e na *autoestima* durante a transição.

Discussão

Este estudo comparou as autoperceções de alunos Portugueses antes e depois da transição para o 2º ciclo. Esta transição tem lugar entre o 4º e 5º ano e, como tal, ocorre antes do início da puberdade e da entrada na adolescência. Desta forma, o presente estudo contribui para a clarificação se as alterações que ocorrem nas autoperceções dos alunos após a transição para escola de 2º/3º ciclo se devem à transição ou ao efeito conjunto da transição e da puberdade.

A primeira hipótese foi apoiada pelos resultados dado que, à medida que os alunos progredem ao longo do 5º ano, existe um forte declínio da autoestima e de todas as dimensões do autoconceito em relação aos níveis de 4º ano. No entanto, as diminuições no *autoconceito emocional* deixam de ser significativas depois de ajustarmos os

modelos para tomar em consideração o género e o mesmo ocorre com o *autoconceito familiar* depois de ajustarmos os modelos relativamente à retenção no 5º ano.

No *autoconceito académico*, os resultados indicam uma tendência geral de declínio após a transição. Este padrão de resultados é similar ao encontrado em vários estudos prévios (Cantin e Boivin, 2004; Wigfield et al., 1991), que atribuíram a diminuição da perceção dos alunos sobre a sua competência académica às novas exigências tanto do ambiente educacional como académico após a transição de ciclo. Paralelamente ao declínio no *autoconceito académico*, também foi observado um declínio no *autoconceito social*. Os presentes resultados mostram que, mesmo nesta idade precoce, a sugestão de vários autores (Cantin e Boivin, 2004; Ryan et al., 2013; Wigfield et al., 1991), de que o *autoconceito social* poderia ser menos vulnerável às exigências associadas à transição escolar do que o *autoconceito académico*, não se aplicam, visto não ter sido encontrado um aumento no *autoconceito social* a acompanhar a diminuição do *autoconceito académico*. Uma explicação para esta diminuição encontrada no *autoconceito social* pode ser encontrada em Wigfield et al. (1991), que sugeriu que um declínio das autoperceções sociais após a transição provavelmente reflecte a reação dos alunos ao ambiente da sua nova escola, dado anteriormente serem os alunos mais velhos da sua prévia escola e, assim, eram provavelmente aqueles que apresentavam maior estatuto. Este argumento é provavelmente também válido para explicar o decréscimo no *autoconceito físico*, visto após a transição escolar os alunos do 5º ano serem agora os mais jovens (e provavelmente mais pequenos) numa escola que tem alunos até ao 9º ano. Adicionalmente, a transição escolar é um período de instabilidade relacional, quando amizades antigas são desmanteladas, novas são formadas e os alunos têm de se adaptar a um grupo maior de pares a (Symonds e Galton, 2014).

Uma diminuição da *autoestima* dos alunos durante a transição também foi observada, o que é consistente com vários estudos prévios (Cantin e Boivin, 2004; Eccles e Midgley, 1989; Seidman et al., 1994; Simmons et al., 1987; Wigfield et al., 1991). No entanto, os resultados contradizem a conclusão de Symonds e Galton (2014) de que a *autoestima* é essencialmente estável durante a transição, com uma minoria de alunos para quem a *autoestima* declina ou aumenta. No presente estudo, a *autoestima* diminuiu imediatamente após a transição, num padrão similar ao reportado por Wigfield et al. (1991). Será necessário considerar que, antes da transição, os alunos conheciam bem o seu anterior ambiente e rotinas escolares. De uma forma geral a transição para a escola de 2º ciclo parece impactar fortemente autoperceções, em grande parte porque parece conduzir a uma reavaliação do autoconceito dos alunos, bem como da situação social porque, em Portugal, as escolas de 1º ciclo são geralmente unidades mais pequenas, com menos turmas por ano, enquanto as escolas de 2º/3º ciclo são unidades maiores com várias turmas por ano, um número maior de alunos e um leque maior de oportunidades para o desenvolvimento de relações de pares significativas e recompensadoras.

A segunda hipótese não foi apoiada pelos resultados dado não terem sido encontradas evoluções diferentes entre rapazes e raparigas relativamente à *autoestima*. Os presentes resultados são consistentes com Seidman (1994), que reportou que a *autoestima* diminuía durante a transição escolar, mas para ambos os géneros. Esta falta de diferenças de género contraria os resultados de vários estudos (Cantin e Boivin, 2004; Simmons et al., 1987), sobre a transição escolar após o 6º ano, que encontraram maiores diminuições na *autoestima* para as raparigas ao longo da transição. No entanto,

maioria destes autores atribui o impacto mais negativo da transição sobre as raparigas às mudanças associadas à puberdade e à adolescência (Simmons et al., 1987; Symonds e Galton, 2014). Contudo, a idade mais precoce em que decorre a transição escolar no presente estudo deve impedir o acumular destas condições.

No entanto, foram encontradas diferenças entre géneros no desenvolvimento do *autoconceito académico* e *emocional* durante a transição para a escola de ciclo de 2º ciclo. As raparigas apresentam um declínio mais pronunciado no *autoconceito académico*, que é provavelmente influenciado pelos níveis iniciais mais elevados nesta dimensão. Adicionalmente, no *autoconceito emocional*, foi encontrada uma interação muito significativa entre tempo e género, quando comparados com as raparigas, os rapazes apresentaram uma diminuição mais pronunciada nos seus níveis de *autoconceito emocional*, particularmente depois da segunda avaliação. A diminuição mais abrupta no *autoconceito emocional* nos rapazes durante o 5º ano foi precedida de um aumento nesta dimensão durante a segunda metade do 4º ano, período no qual os rapazes se encontram no nível mais elevado do seu *autoconceito emocional* na escola de 1º ciclo (Coelho, Marchante, e Sousa, 2016). Este resultado é importante dada a falta de estudos prévios que analisem a evolução do *autoconceito emocional* durante esta transição escolar.

A terceira hipótese foi apoiada pelos resultados, dado que os alunos que foram retidos no final do 5º ano apresentaram maiores diminuições em todas as dimensões do *autoconceito* e da *autoestima* durante a transição para a escola de 2º ciclo. Este resultado releva a importância do desenvolvimento de intervenções para os alunos que apresentem diminuições abruptas nas suas autoperceções após a transição, visto estes apresentarem um maior risco de retenção.

Em conclusão, este estudo constitui uma importante contribuição para a investigação sobre a transição para o 2º ciclo. Dado, em Portugal, esta transição ocorrer antes do despertar da puberdade, os resultados indicam que é a própria transição (devido às alterações nos ambientes sociais e académicos dos alunos) que é responsável pelos impactos negativos sobre as autoperceções dos alunos. Esta conclusão é um argumento que apoia a necessidade de conceber intervenções que possam prevenir estes declínios, dada a conhecida relação entre autoperceções e resultados educacionais (e.g., Ryan et al., 2013), especialmente porque os alunos que apresentam maiores declínios também apresentam maior risco de retenção.

Uma limitação deste estudo reside no facto de apenas acompanhar os alunos durante o seu primeiro ano no 2º ciclo. Outra limitação é o facto dos resultados do presente estudo poderem estar limitados pela amostra, particularmente relativamente ao grupo dos alunos retidos.

Uma importante direção para estudos futuros seria seguir estes alunos durante o 6º ano, de forma a clarificar se as diminuições encontradas na autoestima são reduções temporárias correspondentes a um período de ajustamento (como sugerido por Wigfield et al., 1991), ou se elas refletem um efeito de longo prazo da transição escolar, uma decréscimo progressivo indicando problemas duradouros que alguns alunos apresentam no seu ajustamento aos seus novos ambientes sociais e escolares (como proposto por Cantin e Boivin, 2004).

Adicionalmente serão necessários estudos longitudinais sobre o desenvolvimento das autoperceções dos alunos depois de eles passarem para o 6º ano e entrarem na puberdade e, conseqüentemente, experienciarem novas alterações nas suas autoperceções.

Referências

- Alspaugh, J. W. (1998). Achievement loss associated with the transition to middle school and high school. *Journal of Educational Research*, 92(1), 20-25. doi: 10.1080/00220679809597572
- Bleidorn, W., Arslan, R. C., Denissen, J. J. A., Rentfrow, P. J., Gebauer, J. E., Potter, J., e Gosling, S. D. (2016). Age and gender differences in self-esteem: A cross-cultural window. *Journal of Personality and Social Psychology*, 111(3), 396-410. doi: 10.1037/pspp0000078
- Cantin, S., e Boivin, M. (2004). Change and stability in children's social network and self-perceptions during transition from elementary to junior high school. *International Journal of Behavioral Development*, 28(6), 561-570. doi: 10.1080/01650250444000289
- Coelho, V., Marchante, M., e Jimerson, S. R. (2016). Promoting a positive middle school transition: A randomized-controlled treatment study examining self-concept and self-esteem. *Journal of Youth and Adolescence*, published online May 26th, 2016. doi: 10.1007/s10964-016-0510-6
- Coelho, V., Marchante, M., e Sousa, V. (2016). Positive attitude program's impact upon self-concept across childhood and adolescence. *Revista de Psicodidáctica*, 21, 261-280. doi: 10.1387/RevPsicodidact.15129
- Coelho, V., Sousa, V., e Figueira, A. (2014). The impact of a school-based social and emotional learning program on the self-concept of middle school students. *Revista de Psicodidáctica*, 19, 347-365. doi:10.1387/RevPsicodidact.10714
- Coelho, V., Sousa, V., Marchante, M., e Romão, A. R. (2015). Validação do questionário Autoconceito Forma 5 numa amostra de crianças e adolescentes portugueses. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 67-78.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Delgado, B., Inglés, C. J., e García-Fernández, J. M. (2013). Social anxiety and self-concept in adolescence. *Revista de Psicodidáctica*, 18, 179-194. doi: 10.1387/RevPsicodidact.6411
- Direção Geral de Estatísticas da Educação e da Ciência (2015). *Educação em números 2014*. Lisboa: DGEEC.
- Eccles, J. S. (2004). Schools, academic motivation, and stage– environment fit. In R. M. Lerner & L. D. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (2nd ed., pp. 125-153). New York: Wiley.
- Eccles, J., & Midgley, C. (1989). Stage/environment fit: Developmentally appropriate classrooms for young adolescents. In R. E. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation and education* (vol. 3, pp. 139-186). New York, NY: Academic Press.
- Faria, L., e Fontaine, A. M. (1990). Avaliação do conceito de si próprio de adolescentes: Adaptação do SDQ I de Marsh à população portuguesa. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 6, 97-106.
- Fuentes, M. C., García, F., Gracia, E., e Alarcón, A. (2015). Parental socialization styles and psychological adjustment: A study in Spanish adolescents. *Revista de Psicodidáctica*, 20, 117-138. doi: 10.1387/RevPsicodidact.10876
- Fuentes, M. C., García, J. F., Gracia, E., e Lila, M. (2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema*, 23(1), 7-12.

- Garaigordobil, M., Pérez, J. I., e Mozaz, M. (2008). Self-concept, self-esteem and psychopathological symptoms. *Psicothema*, 20(1), 114-123.
- García, F., Gracia, E., e Zeleznova, A. (2013). Validation of the English version of the Five-Factor Self-Concept Questionnaire. *Psicothema*, 25, 549-555. doi:10.7334/psicothema2013.33
- García, F., e Musitu, G. (2001). *Autoconceito Forma 5*. Madrid: TEA.
- García, J. F., Musitu, G., Riquelme, E., e Riquelme, P. (2011). A confirmatory factor analysis of the «Autoconceito Forma 5» questionnaire in young adults from Spain and Chile. *Spanish Journal of Psychology*, 14, 648-658. doi: 10.5209/rev_SJOP.2011.v14.n2.13.
- García, J. F., Musitu, G., e Veiga, F. (2006). Self-concept in adults from Spain and Portugal. *Psicothema*, 18, 551-556.
- Goñi Palacios, E., Echaniz, I. E., Fernández, A. R., e De Barrón, I. C. O. (2015). Personal self-concept and satisfaction with life in adolescence, youth and adulthood. *Psicothema*, 27(1), 52-58. doi: 10.7334/psicothema2014.105
- Heck, R. H., Thomas, S. L., & Tabata, L. N. (2013). *Multilevel and longitudinal modeling with IBM SPSS* (2nd Ed.). London, UK: Routledge.
- Hirsch, B. J., e 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. doi: 10.2307/1130617
- Inglés, C. J., Martínez-González, A. E., García-Fernández, J. M., Torregrosa, M. S., e Ruiz-Esteban, C. (2012). Prosocial behavior and self-concept of Spanish students of Compulsory Secondary Education. *Revista de Psicodidáctica*, 17, 135-156.
- Kuzucu, Y., Bontempo, D. E., Hofer, S. M., Stallings, M. C., e 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. *Journal of Early Adolescence*, 34(5), 638-666. doi: 0272431613507498.
- Marsh, H. W. (1990a). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 82, 623-636. doi:10.1037/0022-0663.82.4.623
- Marsh, H. W. (1990b). *Self-Description Questionnaire – I (SDQ I): Manual*. Macarthur, NSW, Australia: University of Western Sydney.
- Niesen, V., e Wise, P. S. (2004). Transition from elementary to middle school: Strategies for educators. *Helping children at home and school II: Handouts for families and educators*. Bethesda, MD: NASP Publications.
- Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., Fernández-Zabala, A., Revuelta, L., e Zuazagoitia, A. (2016). Adolescent students' perceived social support, self-concept and school engagement. *Revista de Psicodidáctica*, 21, 339-356. doi: 10.1387/RevPsicodidact.14848
- Rodrigues, Y., Veiga, F., Fuentes, M. C., e García, F. (2013). Parenting and adolescents' self-esteem: The Portuguese context. *Revista de Psicodidáctica*, 18, 395-416. doi:10.1387/RevPsicodidact.6842
- Ryan, A. M., Shim, S. S., e Makara, K. A. (2013). Changes in academic adjustment and relational self-worth across the transition to middle school. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(9), 1372-1384. doi: 1007/s10964-013-9984-7
- Seidman, E., Allen, L., Aber, J. L., Mitchell, C., e 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(2), 507-522. doi: 10.1111/j.1467-8624.1994.tb00766.x
- Shavelson, J., Hubner, J. J., e Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-442. doi: 10.3102/00346543046003407
- Simmons, R. G., Carlton-Ford, S. L. e Blyth, D. A. (1987). Predicting how a child will cope with the transition to junior high school. In R. M. Lerner & T. T. Fochs (Eds.), *Biological-psychosocial interactions in early adolescence: A life-span perspective* (pp. 325-375). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Symonds, J. E., e Galton, M. (2014). Moving to the next school at age 10–14 years: An international review of psychological development at school transition. *Review of Education*, 2(1), 1-27. doi: 10.1002/rev3.3021
- Veiga, F. H., García, F., Reeve, J., Wentzel, K., e García, O. (2015). When adolescents with high self-concept lose their engagement in school. *Revista de Psicodidáctica*, 20(2), 305-320. doi: 10.1387/RevPsicodidact.12671
- Wang, M. T., e Fredricks, J. A. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. *Child Development*, 85, 722-737. doi: 10.1111/cdev.12138
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Mac Iver, D., Reuman, D. A., e 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. doi: 10.1037/0012-1649.27.4.552
- Zsolnai, A. (2002). Relationship between children's social competence, learning motivation and school achievement. *Educational Psychology*, 22(3), 317-329. doi: 10.1080/01443410220138548

Vítor Alexandre Coelho tem um Doutoramento em Psicologia Educacional pela Universidade de Coimbra. As suas principais áreas de investigação são a aprendizagem socioemocional, o *bullying*, as transições escolares e o desenvolvimento profissional da Psicologia Educacional em Portugal. Apresenta mais de 20 artigos publicados nestas áreas.

Ana Maria Romão tem um mestrado em Psicologia Clínica pela Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa. Tem conduzido investigação principalmente nas áreas da aprendizagem socioemocional e do *bullying*.

Fecha de recepción: 28-04-2016

Fecha de revisión: 14-10-2016

Fecha de aceptación: 19-10-2016