

TRANSIÇÃO ESCOLAR NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA

Cynthia Cassoni ¹; Aline Penna-de-Carvalho ¹; Vanessa Barbosa Romera Leme ¹; Edna Maria Marturano ²; Anne Marie Fontaine ³

RESUMO

A transição escolar no Ensino Fundamental interessa a pesquisadores do desenvolvimento, que buscam identificar seus efeitos no ajustamento escolar, intra e interpessoal dos alunos. Com o objetivo de mapear a produção científica acerca das repercussões da transição escolar dos anos iniciais para finais do Ensino Fundamental sobre o desenvolvimento socioemocional e acadêmico dos estudantes, realizou-se revisão integrativa da literatura, desde 2013 a junho de 2018, nos bancos de dados SciELO, PsycINFO, ERIC e Science Direct. Mediante critérios de inclusão e exclusão foram incorporados e analisados na perspectiva de proteção/risco ao desenvolvimento 30 artigos. A maioria dos estudos investigou fatores de proteção/risco conjuntamente, com predominância de fatores protetivos contextuais. Os desfechos positivos se sobressaíram na transição para os anos finais do Ensino Fundamental. A perspectiva de risco/proteção se mostrou pertinente para integração dos resultados, evidenciando que a transição escolar é um fenômeno dinâmico e multifacetado.

Palavras-chave: transição escolar; revisão integrativa; fatores de risco/proteção

Transition in the final years of Elementary School: integrative review on the literature

ABSTRACT

The School Transition in Elementary School theme is of interest to development researchers, who seek to identify its effects on students' intra- and interpersonal school adjustment. In order to map the scientific production about the repercussions of the school transition from the early to late Elementary School years on the of students' socio-emotional and academic development, for this purpose an integrative literature review was carried out, from 2013 to June 2018, in the SciELO databases, PsycINFO, ERIC and Science Direct. Through inclusion and exclusion criteria, 30 articles were incorporated and analyzed from the perspective of protection/risk to development. Most studies investigated protective/risk factors together, with a predominance of contextual protective factors. The positive outcomes stood out in the transition to the final years of elementary school. The risk/protection perspective proved to be relevant for the integration of results, showing that school transition is a dynamic and multifaceted phenomenon.

Keywords: school transition; integrative review; risk/protection factors

Transición Escolar en los Años Finales de la Enseñanza Básica: Revisión Integrativa de la Literatura

RESUMEN

La transición escolar en la Enseñanza Básica interesa a investigadores del desarrollo, que buscan identificar sus efectos en el ajustamiento escolar, intra e interpersonal de los alumnos. Con el objetivo de mapear la producción científica acerca de las repercusiones de la transición escolar de los años iniciales para finales de la Enseñanza Básica sobre el desarrollo socioemocional y académico de los estudiantes, se realizó revisión integrativa de la literatura, desde 2013 a junio de 2018, en los bancos de datos SciELO, PsycINFO, ERIC y Science Direct. Por intermedio de criterios de inclusión y exclusión fueron incorporados y analizados en la perspectiva de protección/riesgo al desarrollo 30 artículos. Gran parte de los estudios investigó factores de protección/riesgo conjuntamente, con predominancia de factores de protección contextuales. Los resultados positivos se sobresalen en la transición a los años finales de la Enseñanza Básica. La perspectiva de riesgo/protección se mostró pertinente para integración de los resultados, evidenciando que la transición escolar es un fenómeno dinámico y multifacético.

Palabras clave: transición escolar; revisión integrativa; factores de riesgo/protección

¹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro – RJ – Brasil; cynthia.cassoni@gmail.com; alinepenna29@gmail.com; vanessaromera@gmail.com

² Universidade de São Paulo – Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto – Ribeirão Preto – SP – Brasil; emmartur@fmrp.usp.br

³ Universidade do Porto – Centro de Psicologia – Porto – Portugal; fontaine@fpce.up.pt



INTRODUÇÃO

No período entre os dez e treze anos aproximadamente, os estudantes passam por alterações físicas e cognitivas substanciais. A entrada na puberdade, associada à emergência do pensamento abstrato, frequentemente coincide com mudanças nos relacionamentos interpessoais, envolvendo a família e o grupo de pares (Cassoni, Marturano, Fontaine, & Leme, 2020; Paula, Praci, Santos, Pereira, & Esper, 2018). É no vivenciar dessas alterações que muitos adolescentes experimentam uma importante modificação contextual concernente a sua vida escolar – a transição do primeiro para o segundo ciclo do Ensino Fundamental (EF).

Conforme a Resolução n. 3, de 3 de agosto de 2005, no sistema educacional brasileiro essa transição ocorre entre o 5º e o 6º ano e contempla diversas mudanças acadêmicas e interpessoais. Contudo, Coelho e Romão (2017) destacam que essa transição educacional pode ser diferente entre os países, em Portugal, por exemplo, tal transição ocorre mais cedo entre o 4º e 5º ano e conforme apontam Lanson e Marcotte (2012) mais tarde no Canadá, entre o 6º e 7º ano. A transição escolar inclui a alteração de uma organização de conteúdos integrada para outra, mais compartimentalizada (Eccles, 1999; Paula et al., 2018). A estrutura centrada em um ou dois professores por sala muda para um sistema com vários professores; como consequência, o relacionamento entre alunos e professores tende a se tornar impessoal, com menos oportunidade de formação de vínculos (Eccles, 1999; Paula et al., 2018). Quando ocorre mudança de escola concomitante à transição de nível, a rede social até então formada entre os colegas de turma pode ser afetada (Cassoni et al., 2020; Maia, Soares, & Leme, 2019; Eccles, 1999).

Diante dessas mudanças que ocorrem na transição dos anos iniciais para os anos finais do EF, estudos nacionais (Cassoni et al., 2020; Jovarini, Leme, & Correia-Zanini, 2018; Maia et al., 2019; Paula et al., 2018) e internacionais (Coelho & Romão, 2017; Eccles, 1999; Lanson & Marcotte, 2012) buscaram identificar os efeitos dessa experiência no ajustamento acadêmico, intra e interpessoal dos alunos. Também se investigaram condições prévias dos educandos, características da família ou propriedades da transição escolar em si, como possíveis preditores de diferenças individuais no modo como os estudantes lidam com a transição. De modo geral, a literatura tem evidenciado que a transição escolar acarreta mais efeitos negativos do que positivos (Symonds & Galton, 2014), o que pode levar a supor que esse momento da trajetória acadêmica seja um fator de vulnerabilidade para os estudantes. Contudo, Cassoni et al. (2020) encontraram desafios e também oportunidades psicossociais durante a transição para os anos finais do EF na realidade brasileira. As autoras investigaram o impacto da transição do 5º para o 6º ano

sobre o desempenho acadêmico, sintomas de estresse, habilidades sociais, autoconceito e satisfação com a vida. Os resultados evidenciaram uma diminuição em indicadores positivos de funcionamento (habilidades sociais, autoconceito e satisfação com a vida) e na percepção do suporte parental, ao passo que aumentaram os sintomas de estresse. No entanto, análises adicionais que exploraram as propriedades do contexto e da transição revelaram resultados ora positivos ora negativos, de acordo com o grupo no qual os alunos encontram, evidenciando a complexidade e nuances da transição (Cassoni et al., 2020).

Na mesma direção, outras pesquisas nacionais encontraram que a presença de características psicossociais (por exemplo, habilidades sociais, autoeficácia e autocontrole) e o acesso a recursos do contexto, como a rede de apoio social familiar e escolar seriam, teoricamente, condições para desfechos favoráveis da experiência da transição (Jovarini et al., 2018; Maia & Soares, 2019). Nesse sentido, nota-se que a transição escolar traduz um desafio, com sua dupla face de risco e oportunidade, podendo ser analisada a partir de alguns construtos da Psicologia Positiva, tais como processos de resiliência, fatores de risco e proteção.

De acordo com Wright, Masten e Narayan (2013), fatores de risco são aspectos contextuais (pobreza, maus tratos e experiências adversas) ou individuais (sintomas de estresse e doenças crônicas) que incidem sobre a pessoa, podendo desencadear resultados negativos no desenvolvimento físico, comportamental e psicossocial. Os fatores de proteção são características individuais (esperança, crenças, otimismo, regulação emocional e motivação para se adaptar) ou contextuais (promoção de desenvolvimento positivo pelos pais, fatores protetivos parentais), que diminuem, amenizam ou evitam o impacto dos fatores de risco, possibilitando, aos indivíduos a eles expostos, a busca de alternativas para enfrentar situações adversas (Wright et al., 2013). Embora a transição escolar seja um assunto pesquisado há décadas no contexto internacional, com ênfase em possíveis efeitos da experiência de transição sobre o desenvolvimento, apenas uma revisão sobre transição escolar foi encontrada na literatura. Symonds e Galton (2014) investigaram, no período de 1966 até 2012, as implicações da transição escolar no desenvolvimento socioemocional de estudantes (idade entre 10 e 14 anos), considerando a influência da escola no engajamento escolar, autoconceito, autoestima e saúde mental e, por último, analisaram se gênero, fatores familiares e características étnicas agiram como fatores de risco/proteção nesses processos. A maioria dos estudos incluídos na revisão foi realizada nos EUA, com a aplicação de múltiplos instrumentos (entrevistas, questionários e observações), método longitudinal e coletas pré e pós-transição. Os achados da revisão indicaram que

a transição, principalmente quando ocorre junto com mudança de escola, podia intensificar dificuldades físicas e emocionais. Os alunos que percebiam o apoio dos colegas e professores apresentaram menos sintomas depressivos, menos ansiedade e mais autoestima. Assim, os dados sinalizaram desfechos ora positivos, ora negativos, ora ausência de manifestações associadas à transição. Os autores concluíram que mais pesquisas são necessárias para entender quais variáveis estão associadas às trajetórias diversas de desenvolvimento durante a transição.

Conhecer os fatores de risco e de proteção pessoais e contextuais, durante a transição para os anos finais do EF, pode contribuir com a identificação dos aspectos que dificultam ou favorecem a adaptação dos estudantes ao novo ciclo escolar, especialmente no Brasil, onde há uma escassez de pesquisas nesse momento da trajetória escolar (Cassoni et al., 2020). Desse modo, o presente estudo tem como objetivo mapear a produção científica sobre a transição escolar dos anos iniciais para os anos finais do EF, com base na seguinte questão norteadora: Quais as repercussões da transição sobre o desenvolvimento socioemocional e acadêmico dos estudantes? A presente revisão foi balizada pela perspectiva de risco e proteção (Wright et al., 2013). Assim, entendeu-se que as informações dos estudos selecionados possibilitariam identificar fatores de risco e de proteção, ampliando a base científica para futuras investigações, intervenções e políticas públicas durante a transição escolar para os anos finais do EF.

MÉTODO

Trata-se de uma revisão integrativa da literatura (Koller, Hohendorff, & Couto, 2014). O estudo seguiu as recomendações do formulário internacional para estudos de revisão sistemática e metanálises *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* (PRISMA, 2009).

Procedimentos de coleta de dados

O levantamento dos artigos foi realizado de maio a junho de 2018. Foram escolhidos os portais multidisciplinares que contemplavam várias áreas de conhecimento e agregavam fontes de dados nacionais e internacionais com qualidade científica: SciELO; PsycINFO; *Educational Resources Information Center* – ERIC e *Science Direct*. Com base em Symonds e Galton (2014), as palavras de busca utilizadas foram: “transição escolar” ou “school transition”. Os descritores foram inseridos nos campos de busca avançada em “títulos”, “resumos” e “palavras-chave”. Foram admitidas na pesquisa publicações de origem nacional na língua portuguesa, espanhola, francesa e inglesa. Os critérios de inclusão utilizados foram: (a) artigos empíricos indexados publicados em periódicos científicos; (b) publicados no período de 2013 até junho de 2018, contemplando os anos que se

seguiram à revisão de Symonds e Galton (2014); (c) com foco na transição dos anos iniciais para os anos finais; (d) com temática pertinente ao objetivo do estudo. Foram excluídos: (a) artigos teóricos/revisão/validações de instrumentos; (b) artigos com foco em outras transições escolares. Foram identificados 1092 artigos no período de 2013 a junho de 2018, conforme a Figura 1. Após a remoção dos artigos duplicados (n=54) e aplicando os critérios de inclusão e exclusão, foram removidos os artigos que não estavam em concordância com os critérios estabelecidos (n=919), restando 119 estudos. Realizada a leitura das pesquisas na íntegra, removeram-se 89 que não atendiam à questão norteadora. Foram, então, incluídos na revisão 30 artigos que formaram o *corpus* do trabalho para serem analisados.

Análise de dados

A seleção dos artigos foi realizada por dois juízes independentes, recorrendo-se a um terceiro juiz em situações de não concordância. Os dois juízes realizaram a busca, seleção, extração e codificação dos artigos com base nos critérios de inclusão e exclusão. A partir do *corpus* definido criou-se um banco de dados no programa *Microsoft Office Access* para organizar as informações. Para analisar as pesquisas, foram criadas as seguintes categorias: (a) participantes (gênero, tipo de participantes e idade); (b) metodologia (delineamento e instrumentos); (c) fatores de proteção pessoais, contextuais e ambos (pessoais e contextuais); (d) fatores de risco pessoais, contextuais e ambos (pessoais e contextuais); (e) resultados: desfechos positivos; negativos; ambos-positivos e negativos.

As categorias (a) e (b) foram analisadas quantitativamente (porcentagem) e as categorias (c), (d) e (e) de modo quantitativo-qualitativo. As categorias (c) e (d) foram analisadas conforme as definições Wright et al. (2013) para fatores de risco e proteção. A categoria (e) foi baseada em Ferreira e Patino (2017), e compreende por desfecho positivo uma variável que está diretamente associada à melhor adaptação na transição, enquanto o desfecho negativo relaciona-se a variáveis que dificultam esse processo.

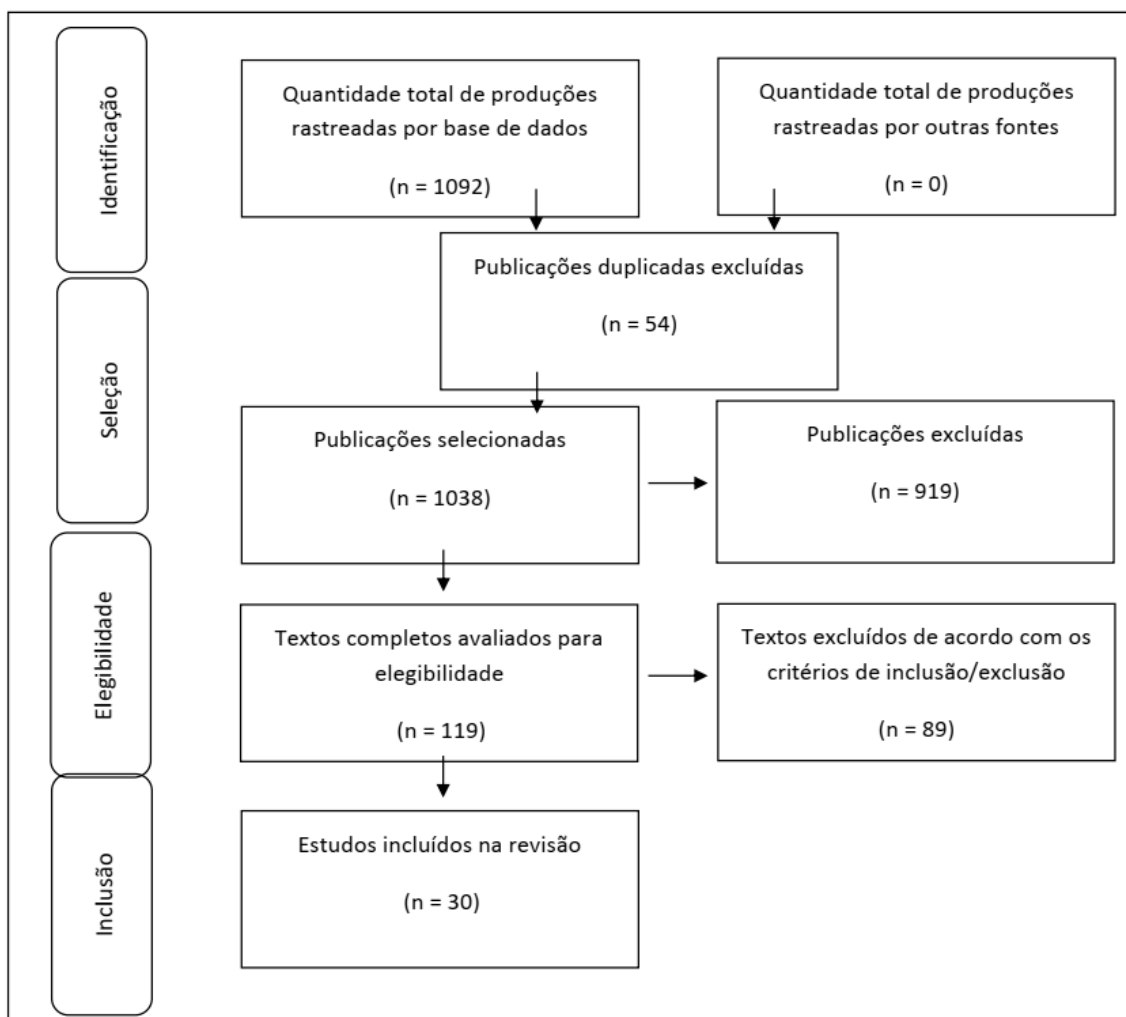
RESULTADOS

Características dos estudos

Em relação aos participantes, a maior parte é composta por alunos (20 estudos); seguem-se pesquisas com alunos, pais e professores (4), alunos e pais (3) e alunos e professores (3). Alunos de ambos os sexos são representados em proporções equivalentes. A idade dos alunos não consta em nove dos artigos. Nesses casos, os autores apenas reportam o ano investigado, com intervalo entre a 4ª série até a 12ª série. Nos demais, as idades médias focalizadas são 11 anos (11 artigos), 12 anos (5) e 10 anos (4).

No que se refere à metodologia, prevalecem estudos

Figura 1. Fluxograma Da Seleção Dos Estudos.



longitudinais (24), alguns deles só com duas coletas de dados (9), uma antes e outra depois da transição escolar. Em outros casos são realizadas duas ou três coletas de dados no mesmo ano letivo (7^o ano – depois da transição). Em menor número estão as investigações com três, cinco, sete e nove anos de acompanhamento. Os demais trabalhos têm delineamento transversal (6), incluindo duas avaliações de intervenções. Em relação aos procedimentos de coleta de dados, a maioria dos estudos (23) utiliza técnicas combinadas (entrevista/questionário/escalas), três utilizam unicamente escalas, três trabalham com grupo focal e um utiliza questionários.

Fatores de risco e proteção associados à transição escolar

A Tabela 1 apresenta as variáveis focalizadas nos estudos. Vinte artigos analisam variáveis de risco e proteção conjuntamente. Nove artigos (Arens, Yeung, Craven, Watermann, & Hasselhorn, 2013; Gorard, Siddiqui, & See, 2015; Gregson, Tu, Erath, & Pettit, 2017; Kim, Oesterle, Catalano, & Hawkins, 2015; Oriol, Torres,

Miranda, Bilbao, & Ortúzar, 2017; Poorthuis, Thomaes, Denissen, van Aken, & Castro, 2014; Sabatine, Lippold, & Kainz, 2017; Waters, Lester, & Cross, 2014; Zeng, Thomsen, Nayga Jr., & Rouse, 2016) investigam apenas fatores de proteção e um foca apenas fatores de risco (Coelho & Romão, 2017).

Em relação aos fatores de proteção, a maioria foca aspectos contextuais (Ames, 2013; Bailey, Giles, & Rogers, 2015; Flamm & Grolnick, 2013; Forrest, Bevans, Riley, Crespo, & Louis, 2013; Lazarides, Gaspard, & Dicke, 2018; Madjar & Cohen-Malayev, 2016; Maltais, Duchesne, Ratelle, & Feng, 2017; Neal, Rice, Ng-Knight, Riglin, & Frederickson, 2016; Riglin, Frederickson, Shelton, & Rice, 2013; Sabatine et al., 2017; Shell, Gazelle, & Faldowski, 2014; Siddiqui, Gorard, & See, 2014; Waters et al., 2014; Zeng et al., 2016). Os demais investigam fatores pessoais (Arens et al., 2013; Gorard et al., 2015; Metsäpelto et al., 2017; Poorthuis, Juvonen et al., 2014; Poorthuis et al., 2014; Spray, Warburton, & Stebbings, 2013; Zandstra, Ormel, Nederhof, Hoekstra, & Hartman,

Tabela 1. Variáveis Focalizadas: Fatores de Proteção e de Risco Pessoais, Contextuais e Ambos.

Categorias	Variáveis (N)	Total N (%)
Fatores de proteção		
Pessoais	Desempenho/competência acadêmica (n=4); autoconceito físico/imagem corporal (n=3); competência e coordenação física (n=2); afeto/engajamento emocional (n=2); autoestima (n=2); personalidade, conscienciosidade e agradabilidade (n=1); cortisol (n=1).	15 (37,5%)
Contextuais	Apoio social dos professores e entre pares (n=5); satisfação/engajamento escolar (n=5); orientação/envolvimento parental/práticas positivas (n=3); renda e escolaridade materna (n=3); relação de apego com a família e comunidade (n=1).	17 (42,5%)
Ambos	Habilidades sociais; autoeficácia e orientação/envolvimento parental (n=1); autoconceito acadêmico; relação/suporte dos pares e satisfação escolar (n=1); desempenho acadêmico; imagem corporal; apoio do professor; ambiente de sala de aula com foco na orientação e inovação (n=1); comportamento pró-social; desempenho escolar e práticas parentais positivas (n=1); competência acadêmica; realização de metas e relação de apego (n=1); envolvimento pró-social; habilidades sociais; realização de metas; crenças; desempenho acadêmico; relação de apego a família/comunidade e vínculo/engajamento com a escola (n=1); bem-estar; suporte dos amigos; satisfação com a vida/escola e suporte da família (n=1); competência acadêmica e vínculo/engajamento com a escola (n=1).	8 (20%)
Total		40
Fatores de risco		
Pessoais	Ansiedade geral e frente as tarefas escolares (n=5); desmotivação/falta de empenho (n=2); problemas de comportamento/conduita (n=2); afeto negativo (n=1); sintomas depressivos (n=1); preocupações escolares (n=1).	12 (48%)
Contextuais	Eventos de vida negativos e múltiplas transições (n=3); renda (n=2); Comportamentos disruptivos dos pares em sala de aula (n=1); ambiente de sala de aula com foco na competição (n=1).	7 (28%)
Ambos	Puberdade e ambiente de sala de aula com foco na competição (n=1); puberdade; hiperatividade; sintomas emocionais; problemas de comportamento; práticas parentais negativas e problemas com os colegas (n=1); etnia; idade; delinquência; adversidades familiares e retenção anterior (n=1); doenças crônicas; hiperatividade; obesidade; necessidades especiais e renda (n=1); puberdade e transição (n=1); ansiedade; gênero, etnia e tipo de escola (n=1).	6 (24%)
Total		25

2015). Uma menor parte aborda ambos - pessoais e contextuais (Becker et al., 2014; Bélanger & Marcotte, 2013; Gregson et al., 2017; Kim et al., 2015; Knight et al., 2016; Maltais, Duchesne, Ratelle, & Feng, 2015; Oriolet et al., 2017; Pagani, Brière, & Janosz, 2017).

No que diz respeito aos fatores de risco, a maior parte analisa variáveis pessoais (Becker et al., 2014; Lazarides et al., 2018; Maltais et al., 2015; Metsäpelto et al., 2017; Neal et al., 2016; Poorthuis, Juvonene et al., 2014; Riglin et al., 2013; Shell et al., 2014; Spray et al., 2013). Na sequência, há os que tratam de variáveis contextuais (Ames, 2013; Flamm & Grolnick, 2013; Madjar & Cohen-Malayev, 2016; Maltais et al., 2017; Siddiqui et al., 2014; Zandstra et al., 2015), seguidos dos que abordam ambas - pessoais e contextuais (Bai-

ley et al., 2015; Bélanger & Marcotte, 2013; Coelho & Romão, 2017; Forrest et al., 2013; Knight et al., 2016; Pagani et al., 2017).

Principais desfechos identificados nos estudos

A Tabela 2 apresenta os desfechos observados. Nota-se desfechos positivos em mais de 60% dos estudos (Ames, 2013; Arens et al., 2013; Bailey et al., 2015; Forrest et al., 2013; Gorard et al., 2015; Gregson et al., 2017; Knight et al., 2016; Lazarides et al., 2018; Madjar & Cohen-Malayev, 2016; Maltais et al., 2015; Maltais et al., 2017; Neal et al., 2016; Oriol et al., 2017; Poorthuis et al., 2014; Poorthuis et al., 2014; Siddiqui et al., 2014; Waters et al., 2014; Zandstra, 2015; Zeng et al., 2016). Sete estudos detectam desfechos negativos (Bélanger &

Tabela 2. Desfechos dos Estudos: Positivos, Negativos e Ambos.

Desfechos	Variáveis (N)	N (%)
Desfechos Positivos	Suporte social e aceitação dos pares (n=4); clima/engajamento escolar (n=4); desempenho/competência acadêmica (n=4); autoconceito, autocontrole, autoestima e autoconfiança (n=4); bem-estar e saúde mental (n=2); realização de metas (n=1); habilidades sociais (n=1); diminuição do Índice de Massa Corpórea (n=1).	21 (61,7%)
Desfechos Negativos	Depressão, ansiedade e auto percepção negativa (n=3); vitimização e exclusão por pares (n=2); problemas de comportamento externalizantes (n=2); declínio dos fatores de proteção (n=1); evasão escolar (n=1).	9 (26,4%)
Desfechos Positivos e Negativos	Autoconceito acadêmico; relações entre pares; satisfação escolar e ansiedade acadêmica (n=1); declínio do autoconceito e melhora no desempenho acadêmico (n=1); controle e competência percebida; depressão e problemas de comportamento (n=1); desempenho escolar; vínculo com a escola; sintomas depressivos; problemas de conduta; ansiedade; ansiedade frente às tarefas escolares e preocupações escolares (n=1)	4 (11,7%)
Total		34

Marcotte, 2013; Coelho & Romão, 2017; Kim et al., 2015; Metsäpelto et al., 2017; Pagani et al., 2017; Sabatine et al., 2017; Shell et al., 2014). Por fim, uma menor parte das investigações encontra ambos os desfechos – positivos e negativos (Becker et al., 2014; Flamm & Grolnick, 2013; Riglin et al., 2013; Spray et al. 2013).

Os desfechos positivos foram agrupados em cinco grupos: (1) suporte e aceitação dos pares (Becker et al., 2014; Gregson et al., 2017; Oriol et al., 2017; Waters et al., 2014); (2) clima e engajamento escolar (Bailey et al., 2015; Lazarides et al., 2018; Madjar & Cohen-Malayev, 2016; Poorthuis et al., 2014; Poorthuis et al., 2014; Riglin et al., 2013); (3) desempenho, competência e ajustamento acadêmico e realização de metas (Forrest et al., 2013; Gorard et al., 2015; Maltais et al., 2015; Maltais et al., 2017; Poorthuis et al., 2014; Sabatin et al., 2017; Spray et al., 2013); (4) características da pessoa, tais como o bem-estar, autoconceito, autoestima, autocontrole, autoconfiança e habilidades sociais (Ames, 2013; Arens et al., 2013; Knight et al., 2016; Siddiqui et al., 2014) e (5) saúde - física e mental e intervenções (Neal et al., 2016; Zandstra et al., 2015; Zeng et al., 2016). Os desfechos negativos foram categorizados quanto a: (1) depressão, ansiedade e auto percepção negativa (Becker et al., 2014; Bélanger & Marcotte, 2013; Coelho & Romão, 2017; Flamm & Grolnick, 2013; Riglin et al., 2013; Spray et al., 2013); (2) vitimização, exclusão por pares e declínio dos fatores de proteção (Kim et al., 2015; Shell et al., 2014); (3) problemas de comportamento externalizantes e evasão escolar (Metsäpelto et al., 2017; Pagani et al., 2017).

DISCUSSÃO

Os resultados encontrados quanto à metodologia utilizada foram semelhantes aos de Symonds e Galton (2014), tendo em sua maioria estudos longitudinais, com coletas antes e depois da transição escolar, com

a utilização de múltiplos instrumentos (entrevistas, questionários e observações). Tais achados denotam a preocupação dos investigadores de averiguar de diferentes formas os constructos. A revisão permitiu evidenciar a diversidade de variáveis focalizadas nos estudos. Os resultados indicaram que as pesquisas investigaram conjuntamente fatores de risco e de proteção, que influenciavam tanto o desempenho escolar, quanto o desenvolvimento socioemocional dos alunos. Por um lado, isso sugere que os estudiosos da área têm procurado compreender a transição escolar com um fenômeno dinâmico e multifacetado, cujo efeito vai além do impacto em aspectos acadêmicos, como notas. Por outro, notou-se que os artigos analisados apresentaram uma fundamentação teórica ampla, que pode ter influenciado o delineamento das pesquisas. De todo modo, procurou-se, nesse estudo, analisar as investigações a partir da perspectiva proteção e risco ao desenvolvimento (Ferreira & Patino, 2017; Wright et al., 2013) de maneira a integrar certa consistência epistemológica e teórica na apreciação dos achados.

Em relação aos fatores de proteção associados à transição escolar, verifica-se que a maioria dos artigos analisou recursos contextuais, aliados ou não a fatores pessoais. Apesar dos desafios acadêmicos e interpessoais que há na transição escolar, os fatores de proteção contextuais presentes nesse período podem atenuar e ou mesmo impedir os efeitos dos riscos (Wright et al., 2013). Assim, a partir dos construtos da Psicologia Positiva, tais como processos de resiliência, fatores de risco e proteção, o entendimento dos processos e fatores que proporcionam o desenvolvimento socioemocional na transição escolar pode favorecer a construção de competências dos alunos e de práticas escolares para superação das adversidades nas instituições. De fato, Paula et al. (2018), destacam que a gestão escolar pode atuar junto aos professores e familiares dos estu-

dantes para proporcionar reflexões sobre os processos de ensino-aprendizagem e as dificuldades relacionais que surgirem durante a transição escolar, incentivando estratégias de enfrentamento coletivas.

Os dados evidenciaram que a maioria dos fatores de risco foi pessoal, com foco na ansiedade. Durante a mudança de ciclo escolar, os estudantes precisam se adaptar a novas demandas acadêmicas e relacionais, nem sempre no mesmo ambiente a que estavam habituados (Eccles, 1999). Assim, indo ao encontro de pesquisas realizadas no contexto nacional, as diversas mudanças, tanto acadêmicas quanto interpessoais que ocorrem na passagem ao 6º ano podem aumentar a percepção de estressores escolares e levar ao aumento de ansiedade e estresse (Cassoni et al., 2020; Jovarini et al., 2020) pelos estudantes. Isso pode explicar, em parte, o interesse dos pesquisadores nessa variável. Já os principais fatores de proteção foram contextuais, com destaque para o apoio social proveniente dos professores e pares, assim como o engajamento escolar pelos estudantes. Nesse sentido, Maia et al. (2019) encontraram associações positivas entre as habilidades sociais de alunos do 6º ano avaliados pelos professores e as notas escolares.

No que se refere aos principais desfechos identificados nos estudos, os resultados mostraram que a maioria das pesquisas revelou aqueles interpretados como positivos. Considerando que o desfecho positivo infere uma melhor adaptação na transição e o desfecho negativo relaciona-se a variáveis que dificultam esse processo (Ferreira & Patino, 2017), os resultados da revisão indicaram que as pesquisas avançaram e o olhar para o indivíduo ficou mais amplo. Tais dados sugerem um rompimento com a perspectiva de *déficit* acerca dos efeitos da transição (Symonds & Galton, 2014), já que essa não está sustentada pelos dados na maioria dos estudos internacionais incluídos nessa revisão. Dessa forma, apesar das diferenças culturais entre os países, os resultados dessa pesquisa poderão contribuir com futuras intervenções com foco na promoção de saúde mental de estudantes que passam pela transição escolar na realidade brasileira.

De modo geral, a revisão indicou que os desfechos positivos surgiam quando o suporte social por parte da família, amigos e professores estava presente no processo de transição escolar. Pode-se supor que as relações interpessoais estabelecidas nos contextos da escola e da família funcionaram como uma rede de apoio instrumental e afetiva, desencadeando desfechos positivos. De fato, a presença de amigos, professores e familiares afetuosos e que utilizam práticas educativas positivas desempenha papel de ajuda e suporte em momentos considerados críticos, como na transição escolar (Cassoni et al., 2020; Jovarini et al., 2018; Maia & Soares 2019).

Em linhas gerais, quando o foco era proteção, prevaleceram os recursos contextuais, já quando a ênfase foi o risco, foram mais evidenciados os aspectos pessoais. Assim sendo, os resultados da revisão indicaram que a maioria das pesquisas, com delineamento longitudinal, englobou em suas análises tanto risco quanto proteção, durante a transição escolar para os anos finais do EF. Dessa forma, a presente revisão atendeu à questão norteadora “Quais são as repercussões da transição escolar sobre o desenvolvimento socioemocional e acadêmico dos estudantes?”. Pôde-se observar que a transição escolar foi associada mais a desfechos positivos do que negativos, possivelmente devido à estratégia teórico-metodológica de equilibrar risco/proteção, com ênfase nos recursos presentes no contexto escolar e familiar. Tais resultados evidenciados são semelhantes aos achados dos estudos realizados na realidade brasileira, que também focaram nos fatores de proteção pessoais e contextuais (Cassoni et al., 2020; Jovarini et al., 2020; Maia & Soares, 2019; Maia et al., 2019). Desse modo, essa revisão, ao realizar uma leitura sistemática a partir da perspectiva de risco/proteção, constituiu um importante contributo para futuros estudos, que poderão ser fomentados no contexto nacional, uma vez que no Brasil há realidades educacionais diversas, contribuindo para diferentes trajetórias que surgem na transição escolar (Paula et al., 2018).

Como limite do estudo, destaca-se a não inclusão de teses, dissertações e capítulos de livros nas buscas. As informações obtidas com esses materiais contribuiriam para uma análise mais abrangente do tema, especialmente no contexto nacional. Com relação às contribuições desta pesquisa, destaca-se seu ineditismo, pois há uma carência de estudos brasileiros que tratam da transição para o 6º ano, sendo que a maior parte das investigações têm priorizado os anos iniciais do EF. Assim, é necessário haver mais pesquisas sobre esse tema para que se possa conhecer como as variáveis identificadas nos estudos internacionais atuam na realidade educacional brasileira. Tais achados poderão contribuir com políticas públicas de combate à evasão e ao abandono escolar ao final do EF. Assim, a partir dos resultados alcançados, a agenda da área deve investir em pesquisas longitudinais e intervenções com foco na promoção de fatores de proteção contextuais. Diferentes atores sociais, tais como a equipe de gestão escolar, professores, estudantes e seus familiares devem ser contemplados como informantes e também como agentes de mudança no espaço escolar.

REFERÊNCIAS

- Ames, P. (2013). Learning to be responsible: Young children transitions outside school. *Learning, Culture and Social Interaction, 2*, 143-154. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2013.04.002>

- Arens, A. K.; Yeung, A. S.; Craven, R. G.; Watermann, R.; Hasselhorn, M. (2013). Does the timing of transition matter? Comparison of German students' self-perceptions before and after transition to secondary school. *International Journal of Educational Research*, 57, 1-11. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2012.11.001>
- Bailey, G.; Giles, R. M.; Rogers, S. E. (2015). An Investigation of the Concerns of Fifth Graders Transitioning to Middle School. *RMLE Online*, 38(5), 1-12. DOI:10.1080/19404476.2015.11462118
- Becker, M.; Neumann, M.; Tetzner, J.; Böse, S.; Knoppick, H.; Maaz, K.; Baumert, J.; Lehmann, R. (2014). Is Early Ability Grouping Good for High-Achieving Students' Psychosocial Development? Effects of the Transition Into Academically Selective Schools. *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 555-568. <https://doi.org/10.1037/a0035425>
- Bélanger, M.; Marcotte, D. (2013). Étude longitudinale du lien entre les changements vécus durant la transition primaire-secondaire et les symptômes dépressifs des adolescents. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 45(2), 159-172. Doi: 10.1037/a0025010
- Cassoni, C.; Marturano, E. M.; Fontaine, A. M.; Leme, V. B. R. (2020). School context in the transition from the early years to the final years of Elementary Education. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 37, e190049. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e190049>
- Coelho, V. A.; Romão, A. M. (2017). The Impact of Secondary School Transition on Self-Concept and Self-Esteem. *Revista de Psicodidáctica*, 22(2), 85-92. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psicod.2016.10.001>
- Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005. *Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração*. Conselho Nacional de Educação: Câmara de Educação Básica - CNE/CED. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003_05.pdf
- Eccles, J. S. (1999). The development of children ages 6 to 14. *The Future of Children*, 9, 30-44. <https://doi.org/10.2307/1602703>
- Ferreira, J. C.; Patino, C. M. (2017). Types of outcomes in clinical research. *Jornal Brasileiro de Pneumologia*, 43(1), 5. <https://doi.org/10.1590/S1806-37562017000000021>
- Flamm, E. S.; Grolnick, W. S. (2013). Adolescent adjustment in the context of life change: The supportive role of parental structure provision. *Journal of Adolescence*, 36, 899-912. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.07.006>
- Forrest, C. B.; Bevans, K. B.; Riley, A. W.; Crespo, R.; Louis, T. A. (2013). Health and School Outcomes During Children's Transition Into Adolescence. *Journal of Adolescent Health*, 52, 186-194. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.06.019>
- Gorard, S.; Siddiqui, N.; See, B. H. (2015). How effective is a summer school for catch-up attainment in English and maths? *International Journal of Educational Research*, 73, 1-11. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2015.07.003>
- Gregson, K. D.; Tu, K. M.; Erath, S. A.; Pettit, G. S. (2017). Parental Social Coaching Promotes Adolescent Peer Acceptance Across the Middle School Transition. *Journal of Family Psychology*, 31(6), 668-678. <https://doi.org/10.1037/fam0000314>
- Jovarini, N. V.; Leme, V. B. R.; Correia-Zanini, M. R. G. (2018). Influence of Social Skills and Stressors on Academic Achievement in the Sixth-Grade. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 28, 1-9. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4327e2819>
- Kim, B. K. E.; Oesterle, S.; Catalano, R. F.; Hawkins, J. D. (2015). Change in protective factors across adolescent development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 40, 26-37. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2015.04.006>
- Koller, S. H.; Hohendorff, J. V.; Couto, M. C. P. (2014). *Manual de produção científica*. Porto Alegre: Penso.
- Knight, T. N.; Shelton, K. H.; Riglin, L.; McManus, I. C.; Frederickson, N.; Rice, F. (2016). A longitudinal study of self-control at the transition to secondary school: Considering the role of pubertal status and parenting. *Journal of Adolescence*, 50, 44-55. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.04.00>
- Lanson, A.; Marcotte, D. (2012). Relations entre les symptômes de stress, la perception du soutien social et les distorsions cognitive des adolescents dans le contexte de la transition primaire-secondaire. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 44(3), 231-243. <https://doi.org/10.1037/a0025722>
- Lazarides, R.; Gaspard, H.; Dicke, A. L. (2018). Dynamics of classroom motivation: Teacher enthusiasm and the development of math interest and teacher support. *Learning and Instruction*, 60, 126-137. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.01.012>
- Madjar, N.; Cohen-Malayev, M. (2016). Perceived School Climate Across the Transition From Elementary to Middle School. *School Psychology Quarterly*, 31(2), 270-288. <https://doi.org/10.1037/spq0000129>
- Maia, F. A.; Soares, A. B. (2019). Diferenças nas práticas parentais de pais e mães e a percepção dos filhos adolescentes. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia (Londrina)*, 10(1), 59-82. DOI: 10.5433/2236-6407.2019v10n1p59
- Maia, F. A.; Soares, A. B.; Leme, V. B. R. (2019). Relações Interpessoais em alunos na transição para o 6º ano do Ensino Fundamental. *Perspectivas em Psicologia*, 16(1), 1-13. Recuperado de: <http://200.0.183.216/revista/index.php/pep/article/view/386>
- Maltais, C.; Duchesne, S.; Ratelle, C. F.; Feng, B. (2015). Attachment to the mother and achievement goal orientations at the beginning of middle school: The mediating role of academic competence and anxiety. *Learning and Individual Differences*, 39, 39-48. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.03.006>
- Maltais, C.; Duchesne, S.; Ratelle, C. F.; Feng, B. (2017). Learning climate, academic competence, and anxiety during the transition to middle school: Parental attachment as a protective factor. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 67, 103-112. <https://doi.org/10.1016/j>

- erap.2017.01.002
- Metsäpelto, R. L.; Taskinen, P.; Kracke, B.; Silinskas, G.; Lerkkanen, M. K.; Poikkeus, A. M.; Nurmi, J. E. (2017). Changes in achievement values from primary to lower secondary school among students with and without externalizing problems. *Learning and Individual Differences*, 58, 75-82. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.08.002>
- Neal, S.; Rice, F.; Ng-Knight, T.; Riglin, L.; Frederickson, N. (2016). Exploring the longitudinal association between interventions to support the transition to secondary school and child anxiety. *Journal of Adolescence*, 50, 31-43. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.04.003>
- Oriol, X.; Torres, J.; Miranda, R.; Bilbao, M.; Ortúzar, H. (2017). Comparing family, friends and satisfaction with school experience as predictors of SWB in children who have and have not made the transition to middle school in different countries. *Children and Youth Services Review*, 80, 149-156. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.06.053>
- Pagani, L. S.; Brière, F. N.; Janosz, M. (2017). Fluid reasoning skills at the high school transition predict subsequent dropout. *Intelligence*, 62, 48-53. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2017.02.006>
- Paula, A. P.; Praci, F. C.; Santos, G. G.; Pereira, S. J.; Esper, M. C.E (2018). Transição do 5º para o 6º ano no ensino fundamental: Processo educacional de reflexão e debate. *Ensaio Pedagógico (Curitiba)*, 8(1), 33-55. Recuperado de: <http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/v8/v8-artigo-3-transicao-do-5-para-o-6-ano-no-ensino-fundamental.pdf>
- Poorthuis, A. M. G.; Juvonen, J.; Thomaes, S.; Denissen, J. J. A.; Castro, B. O.; Van Aken, M. A. G. (2014). Do Grades Shape Students' School Engagement? The Psychological Consequences of Report Card Grades at the Beginning of Secondary School. *Journal of Educational Psychology*, 107(3), 842-854. <https://doi.org/10.1037/edu0000002>
- Poorthuis, A. M. G.; Thomaes, S.; Denissen, J. J. A.; Van Aken, M. A. G.; Castro, B. O. (2014). Can Brief Behavioral Personality Tests Predict Children's Academic and Social Adjustment Across the Transition to Secondary School? *European Journal of Psychological Assessment*, 30(3), 169-177. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000186>
- Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses [PRISMA] (2009). *Transparent reporting of systematic reviews and meta-analyses*. Recuperado de: <http://www.prisma-statement.org/documents/PRISMA%20Portuguese%20checklist.pdf>
- Riglin, L.; Frederickson, N.; Shelton, K. H.; Rice, F. (2013). A longitudinal study of psychological functioning and academic attainment at the transition to secondary school. *Journal of Adolescence*, 36, 507-517. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.03.002>
- Sabatine, E.; Lippold, M.; Kainz, K. (2017). The unique and interactive effects of parent and school bonds on adolescent delinquency. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 53, 54-63. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.09.005>
- Shell, M. D.; Gazelle, H.; Faldowski, R. A. (2014). Anxious Solitude and the Middle School Transition: A Diathesis Stress Model of Peer Exclusion and Victimization Trajectories. *Developmental Psychology*, 50(5), 1569-1583. <https://doi.org/10.1037/a0035528>
- Siddiqui, N.; Gorard, S.; See, B. H. (2014). Is a Summer School Programme a Promising Intervention in Preparation for Transition from Primary to Secondary School? *International Education Studies*, 7(7), 125-135. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v7n7p125>
- Spray, C. M.; Warburton, V. E.; Stebbings, J. (2013). Change in physical self-perceptions across the transition to secondary school: Relationships with perceived teacher-emphasised achievement goals in physical education. *Psychology of Sport and Exercise*, 14, 662-669. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2013.05.001>
- Symonds, J. E.; Galton, M. (2014). Moving to the next school at age 10–14 years: an international review of psychological development at school transition. *Review Education*, 2(1), 1-27. <https://doi.org/10.1002/rev3.3021>
- Waters, S.; Lester, L.; Cross, D. (2014). How Does Support From Peers Compare With Support From Adults as Students Transition to Secondary School? *Journal of Adolescent Health*, 54, 543-549. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2013.10.012>
- Wright, M. O.; Masten, A. S.; Narayan, A. J. (2013). Resilience processes in development: Four waves of research on positive adaptation in the context of adversity. In S. Goldstein; R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (pp. 15–37). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3661-4_2
- Zandstra, A. R. E.; Ormel, J.; Nederhof, E.; Hoekstra, P. J.; Hartman, C. A. (2015). The Role of Basal Cortisol in Predicting Change in Mental Health Problems Across the Transition to Middle School. *Journal of Adolescent Health*, 56, 489-495. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.12.004>
- Zeng, D.; Thomsen, M. R.; Nayga Jr., R. M.; Rouse, H. L. (2016). Middle school transition and body weight outcomes: Evidence from Arkansas Public Schoolchildren. *Economics and Human Biology*, 21, 64-74. <https://doi.org/10.1016/j.ehb.2015.12.006>

Recebido: 17 de junho de 2019

Aprovado: 20 de novembro de 2020