

## Dilemas implicativos, psicopatologia e construção do Self: Mudanças durante o primeiro ano da universidade

Eugénia Fernandes<sup>1</sup> & Guillem Feixas<sup>2</sup>

O objectivo deste estudo foi comparar os indicadores de sintomatologia psicológica, competências de resolução de problemas e de construção pessoal, quando avaliados no início e no final do primeiro ano da Universidade. Analisámos também os preditores quer de sintomatologia psicológica, quer de competências de resolução de problemas avaliadas no final do ano lectivo. Vinte e oito estudantes do primeiro ano da Universidade do Minho, preencheram uma medida de sintomatologia psicológica (SCL-90-R), uma medida de competências de resolução de problemas (IRP) e a grelha de repertório para análise da sua construção pessoal. Os resultados indicam uma diminuição significativa na sintomatologia e um aumento significativo da auto-estima, no segundo período de avaliação. Verificámos que a sintomatologia e as competências manifestadas no início do ano são, respectivamente, os melhores preditores de sintomatologia e competências no final do ano. Os resultados são discutidos sublinhando as implicações para a promoção da adaptação dos estudantes universitários.

**PALAVRAS-CHAVE:** dilemas implicativos, psicopatologia, construção do self, competências resolução problemas, estudantes universitários

### 1-Introdução

A transição para a universidade tem merecido a atenção diferenciada de investigadores interessados, por um lado, nas experiências desenvolvimentais associadas a esta fase de vida (Ferreira, 2001) e por outro, nas vivências e respectivo impacto quer na sua realização académica (Meilman, Manley, Gaylor & Turco, 1992), quer ao nível da saúde dos estudantes (Morrison & O'Connor, 2004). Neste artigo focalizamo-nos na interface das abordagens desenvolvimentais e das que se preocupam com o impacto na saúde psicológica dos estudantes.

---

<sup>1</sup> Universidade do Minho.

<sup>2</sup> Universidade de Barcelona.

Os estudantes recém-chegados à universidade, enquadram-se numa fase desenvolvimental recentemente referida como a *adulthood emergente*, caracterizada como uma idade marcada pela instabilidade e experimentação (Rindfuss, 1991) mas também pela exploração da multiplicidade de possibilidades em domínios de vida distintos (Arnett, 1997, 1998, 2000a, 2000b).

A maioria dos estudantes, quando entram para a universidade, parece abordar esta transição com entusiasmo, não só porque concretizam um projecto de longo investimento pessoal, mas também, porque aí chegam imbuídos de expectativas altamente positivas face às oportunidades e novidades que antecipam vir a experimentar quer a nível pessoal e social, quer a nível intelectual (Almeida, Soares, Vasconcelos, Capela, Vasconcelos, Corais & Fernandes, 2003, Jackson, Pancer, & Pratt, 2000, Fernandes & Almeida, 2005). Apesar de muitas das expectativas serem realizadas e para muitos dos alunos a transição para a universidade ser gratificante e favorável ao seu desenvolvimento multidimensional (Pascarella & Torezini, 1991), é certo que para outros, os sentimentos altamente positivos que caracterizam as suas expectativas pré-universidade, algum tempo depois da sua permanência na universidade, dão lugar à desilusão, a apreciações desfavoráveis, sentimentos negativos e a experiências de algum mal-estar (Compas, Wagner, Slavin, & Vannatta, 1986).

No confronto com as reais experiências que a universidade oferece, a descontinuidade das exigências académicas (Levitz & Noel, 1989), dos ambientes sócio-familiares (Rice, 1992), e as expectativas familiares e sociais face a um desempenho autónomo e de sucesso (Koplik & Devito, 1986), nem sempre são factores facilitadores de uma percepção de continuidade dos recursos pessoais e da manutenção de uma auto-imagem positiva. O processo de ajustamento nesta transição é, para alguns estudantes, prejudicado pela fragilidade das competências e dos recursos para fazer face aos desafios, percebidos como demasiado exigentes (Brooks & DuBois, 1995, Almeida et al, 2003). A imagem de um self ideal capaz de gerir exigências interpessoais e intelectuais, está altamente saliente para os estudantes que vivem esta transição, na medida em que corresponde às suas próprias expectativas, bem como às expectativas sócio-familiares. No entanto, esta imagem pode ser geradora de desconforto, se o estudante se percebe, no momento, como muito discrepante desse self ideal. A propósito desta discrepância vivida pelos estudantes recém-chegados à universidade, Langston & Cantor (1989), encontraram uma relação positiva entre a discrepância self ideal e self actual e o desajustamento psicológico, manifestado através de depressão ou de ansiedade face às realizações académicas. Se por um lado, esta discrepância reflecte uma baixa de auto-estima pessoal, sequentemente associada a sintomatologia psicológica, por



outro lado, a maior discrepância ao nível do self tem sido associada com a menor diferenciação do auto-conceito, Gergen (1971), por sua vez, responsável pela menor capacidade do indivíduo para responder de modo adequado a situações diversas e para desempenhar papéis distintos. No entanto, outros estudos, têm sublinhado a relação positiva entre níveis moderados de diferenciação do auto-conceito e o melhor ajustamento psicológico, alertando que indivíduos quer com muito elevados, quer com muito baixos níveis de diferenciação do auto-conceito se mostram pobremente ajustados (Block, 1961). Neste sentido, Donahue, Robins, Roberts, & John, (1993), sugerem que a relação positiva entre alta diferenciação e pobre ajustamento psicológico se deve a uma fragmentação do self. Considerando estas diferentes posições, diríamos que a transição para a universidade apesar de ser para muitos estudantes uma ótima oportunidade para a complexificação do auto-conceito, não deixa de ser de risco para aqueles com fragilidades ao nível do auto-conceito ou com um self ideal demasiado ambicioso.

Corroborando o potencial impacto negativo destes factores desenvolvimentais, vários estudos têm notado que o primeiro ano da universidade representa um período de vulnerabilidade face ao desenvolvimento de sintomatologia física e psicológica, (Furr, Westefeld, McConnel & Jenkins, 2001), contribuindo o sofrimento daí resultante para as dificuldades no ajustamento à vida universitária (Chang, 1997, 2001; O'Connor, Cobb, & O' Connor, 2003; Morrison & O'Connor, 2004). A literatura neste domínio indica que cerca de 50% dos estudantes universitários relatam sintomas depressivos pouco depois de iniciarem os seus estudos universitários (Furr, Westefeld, McConnell & Jenkins, 2001), sendo que, um número significativo de estudantes do primeiro ano universitário relata níveis moderados ou elevados de solidão (Cutrona, 1982), baixas por de doença (Fisher & Hood, 1988), problemas emocionais (Fisher & Hood, 1987; Fisher, Murray & Frazer, 1985), dificuldades em realizar e manter em dia o trabalho académico (Levitz & Noel, 1989). Estas dificuldades constituem stressores que podem levar a manifestações sintomáticas como a depressão (Nollen-Hoeksema & Morrow, 1991) ou a ansiedade (Mor & Winquist, 2002) ou a outros problemas comportamentais, pelo uso de estratégias de resolução de problemas inadequadas (Sadava & Park, 1993; Arthur, 1998).

Vários autores têm mostrado que os problemas emocionais e sofrimento psicológico relatado pelos estudantes imediatamente ao início da vida universitária estão relacionados com as dificuldades de ajustamento à universidade 6 meses depois (Pancer, Hunsberger, Pratt & Alisat, 2000), com problemas académicos e com o abandono escolar (Levitz & Noel, 1989; Gerdes & Mallinckrodt, 1994; Svanum, S. & Zody, Z., 2001; Rickinson & Rutherford, 1995, 1996). No mesmo sentido, outros

estudos alertam para a relevância de se atender à emergência de sintomatologia nos estudantes universitários, dado que a psicopatologia tem sido encontrada como um preditor significativo do fracasso quer no ajustamento à entrada para a universidade (Kessler, Foster, Saunders & Stang (1995) quer na realização académica (Meilman, Manley, Gaylor & Turco, 1992).

Numa perspectiva construtivista (Neimeyer & Mahoney, 1995) diríamos que a transição para a Universidade, porque supõe a experiência de novos papéis, constitui uma oportunidade de complexificação do sistema de significados pessoais e a apropriação de novas experiências de vida, significando deste ponto de vista a possibilidade de reconstrução do self em direcção a uma maior complexificação. No entanto, esta possibilidade está delimitada pela amplitude e permeabilidade do sistema de significados pessoais, que permitirá a flexibilidade necessária a uma percepção de continuidade pessoal, mesmo face a situações que são novas e exigentes. A quebra de expectativas e a percepção de discrepância entre um self ideal e o self actual podem, numa perspectiva construtivista, ser entendidas como factores de invalidação pessoal, inviabilizando, mesmo que temporariamente, o processo de significação das vivências. Nesta situação, se o estudante se percebe invalidado no que há em si de mais identitário, pode sofrer fortes alterações emocionais e entrar num ciclo de auto-invalidação recursivo (Gardner, Mancini & Semerari, 1988), que explica o que normalmente chamamos de perturbação mental. Diríamos então que a sintomatologia apresentada pelos estudantes aquando da entrada na universidade significa inviabilidade na construção das suas experiências de vida, e ameaça de falência do sistema de significação pessoal.

As exigências de mudança, que a entrada para a universidade coloca, podem nesta perspectiva, não só salientar a discrepância entre o self ideal e o self actual, favorecendo uma diminuição da auto-estima, como, a um nível mais profundo, apresentar-se como geradoras de conflito em termos da auto-definição, provocando ambivalência entre a necessidade de mudar para dar resposta às exigências / expectativas e, a necessidade de se manter no mesmo processo de significação para preservar a identidade. O estudante vive assim uma experiência conflituosa, entre mudar e não mudar, a que Hinkle (1965) chamou dilema implicativo, precisamente porque uma das dimensões envolvidas neste dilema tem implicações positivas para a identidade do sujeito. Por exemplo, como nos explicam Feixas e Saul (2004, p. 72) uma pessoa pode associar a mudança desejada “não ficar deprimida facilmente” (vs ficar deprimida facilmente) com o que ela considera ser oposto à sua auto-definição: “egoísta” (vs ser preocupada com os outros). Daí se compreende que, quando é assim, a necessidade de mudança provoca sofrimento, que pode em alguns casos manifestar-se sob a forma de sintomas psicopatológicos

(Feixas, Saúl, Ávila-Espada & Sánchez, 2001; Feixas & Saúl, 2004). A relação entre sintomatologia psicológica e a presença de dilemas implicativos tem sido estudada no âmbito de diversas problemáticas clínicas e da saúde por Feixas e colaboradores. Estudos realizados quer com amostras clínicas, quer com amostras não clínicas, têm mostrado que os sujeitos das amostras clínicas apresentavam mais dilemas implicativos que as amostras não clínicas (Saúl & Feixas, 2001; Feixas & Saúl, 2004; Fernandes, Maia, Meireles, Rios, Silva & Feixas, 2005) e que nas amostras clínicas os sujeitos com mais sintomatologia física e psicológica apresentam mais dilemas, face à mudança desejada (Feixas & Saúl, 2004). Estes resultados sugerem uma relação positiva entre sintomatologia psicológica e a presença de dilemas implicativos, suportada por estudos no âmbito da psicoterapia, segundo os quais, após uma intervenção psicoterapêutica, a diminuição de sintomatologia é acompanhada por diminuição de dilemas implicativos (Saúl, 2005; Fernandes, no prelo). Num estudo realizado com estudantes recém-chegados à universidade, Fernandes et al. (2005) verificaram que a maioria dos estudantes que manifestavam sintomatologia psicológica também apresentava indicações de experiência dilemática.

Com base nestes estudos, e assumindo, que muitos dos estudantes se mobilizam para superar e prosseguir um percurso de adaptação à vida académica, antecipamos que, no final do ano, tendencialmente esses estudantes apresentarão menos sintomatologia psicológica e maior competência na resolução de problemas. No mesmo sentido, assumindo que entretanto o período de fragilidade associado a esta transição se esbateu, antecipamos que, tal como em relação à sintomatologia, também experiência dilemática tenderá a diminuir no final do ano. Por outro lado, supondo que as expectativas dos alunos se tornaram mais realistas e que a maioria é capaz de mobilizar os seus recursos pessoais, antecipamos uma tendência para se verificar um aumento da auto-estima e da diferenciação do auto-conceito dos estudantes no final do ano comparativamente ao início do mesmo. No sentido de contribuir para uma abordagem preventiva da intervenção psicológica junto destes estudantes, procurámos analisar os preditores do mal-estar psicológico ou da competência na resolução de problemas.

## **2- Método**

### **2.1- Participantes**

No início do ano lectivo, com autorização prévia dos directores de curso, os participantes foram recrutados no contexto das aulas, onde se explicou o estudo e se convidou a participar. Antes do início do estudo, todos os estudantes foram informados que a participação era voluntária e confidencial e que, caso o entendessem,

poderiam desistir de participar sem que tivessem que o justificar. Participaram na primeira fase do estudo 48 estudantes de diversos cursos da Universidade do Minho, sendo na sua maioria do curso de Psicologia (72,9%). Dos 48 estudantes que participaram na primeira fase, apenas 28 estudantes (58,33%) preencheram os instrumentos de ambas as fases do estudo, na fase 1 (início do ano lectivo) e na fase 2 (final do ano lectivo). No entanto, este rácio de resposta é perfeitamente comparável com o rácio encontrado em outros estudos longitudinais neste domínio (Morrison & O'Connor, 2004). Os estudantes que não completaram a fase 2 não diferiam significativamente dos que participaram, em termos de idade,  $Z(216,0) = -1,568$  n.s.; género,  $\chi^2(1, N=48) = 2,834$ , n.s.; e mudança de residência (1,  $N=48$ ) = 1,071, n.s.

As análises apresentadas neste artigo são baseadas na participação dos 28 participantes que cumpriram a primeira e segunda fase do estudo. Os participantes tinham idades entre 18 e 44 anos; sendo a média de idade de 19,18 anos ( $SD = 4,95$ ). Dos participantes 4 eram rapazes (14,3%) e 24 eram raparigas (85,7%); sendo 78% do curso de psicologia; 10,7% do curso de ensino de letras, 3,6% do curso de educação; e 7,1% do curso de direito. Destes estudantes 60,7% mudaram de residência aquando da entrada para a universidade.

## 2.2- Instrumentos e medidas

A *Symptom Checklist 90 Revised* (SCL-90-R; Derogatis, 1977) traduzida e adaptada por Baptista (1993) foi o instrumento usado para a avaliação de sintomatologia psicológica. Trata-se de um questionário de auto-relato de 90 itens, avaliados numa escala *likert* de 5 pontos e agrupados em 9 subescalas (somatização, obsessão-compulsão, sensibilidade interpessoal, depressão, ansiedade, hostilidade, ansiedade fóbica, ideação paranoide e psicoticismo). O questionário permite obter, para além dos resultados das subescalas, três índices globais (um índice geral de sintomas (IGS), total de sintomas positivos (TSP) e o índice de sintomas positivos (ISP). Neste estudo, consideramos como medida de sintomatologia o índice geral de sintomas (IGS).

O *Inventário de Resolução de Problemas* (IRP; Vaz-Serra, 1989) foi o instrumento usado para avaliar as competências na resolução de problemas. Este inventário consiste numa escala de auto-avaliação constituída por 40 questões, a qual permite obter uma nota global e valores informativos relativos a 9 subescalas: pedido de ajuda, confronto e resolução activa dos problemas, abandono passivo, controlo interno / externo dos problemas, estratégias de controlo das emoções, atitude activa de não interferência da vida quotidiana pelas ocorrências, agres-



sividade internalizada /externalizada, auto-responsabilização e medo das consequências, confronto com o problema e planificação da estratégia. As várias subescalas correlacionam-se positivamente e de forma altamente significativa com a nota global da escala, sendo os valores mais elevados nas subescalas do Inventário de Resolução de Problemas e no seu valor global, indicadores de boas competências de resolução de problemas. Neste estudo, consideramos o valor global do inventário (TCRP) como o indicador de competências na resolução dos problemas por parte dos estudantes.

A *Grelha de repertório* (Kelly, 1955; Feixas & Cornejo, 1996; 2002) consiste numa entrevista estruturada, focalizada na identificação das dimensões de significado que o sujeito usa para construir diferentes papéis representados por pessoas que conhece bem. Esta técnica permite a exploração e sistematização do sistema de construtos pessoais, permitindo que esta informação seja formalizada numa matriz, e seja sujeita a um tratamento matemático. Neste estudo foi usada com o objectivo de identificar os dilemas implicativos e outras medidas de construção do self e da estrutura do sistema de significados pessoais. Assim, entre as medidas derivadas da grelha de repertório seleccionámos as seguintes:

- 1- Presença/ ausência de dilema (variável dicotómica)
- 2- Diferenciação *Self-Ideal* (Dsi): Esta medida é calculada a partir da correlação entre o *Self* actual e o *Self* ideal, sendo entendida como uma medida de auto-estima. Uma maior correlação entre estes dois elementos indica uma menor diferenciação e uma melhor auto-estima.
- 3- A percentagem de variância explicada pelo primeiro factor (PVEPF) Consiste numa medida baseada na análise de correspondências efectuada sobre os construtos da grelha, sendo considerada por Feixas e Saúl (2004) como uma medida de diferenciação, componente essencial da complexidade cognitiva. A um maior valor da PVEPF corresponde uma menor diferenciação.

### 2.3- Procedimento

A selecção dos participantes obedeceu aos seguintes critérios: 1) frequentar o primeiro ano da Universidade, 2) nunca ter frequentado nenhuma instituição do Ensino Superior, 3) participação voluntária. O contacto inicial com os estudantes foi efectuada no final de uma aula, com consentimento do respectivo professor, altura em que lhes foi explicado o objectivo geral do estudo e se solicitou a sua colaboração no estudo. O primeiro encontro iniciou-se pelo preenchimento de uma ficha demográfica e a assinatura do consentimento informado, seguiu-se o

preenchimento dos questionários e por fim a realização da entrevista inerente à técnica da Grelha de Repertório. Todos os participantes foram questionados sobre o interesse e disponibilidade para continuar a colaborar com a nossa equipa no âmbito deste projecto, em fases de investigação posteriores. Entre Maio e Julho de 2003, todos os participantes, que haviam referido disponibilidade para continuar a colaborar, foram convidados a participar na segunda fase do estudo. Foi-lhes enviado um envelope com os instrumentos para preenchimento autónomo juntamente com um envelope pré-selado para que os devolvessem de novo à equipa. Os participantes que demoraram a responder foram contactados por telefone de modo a garantir uma maior rácio de resposta. No final de Julho de 2003, concluímos a recolha de dados com 28 respostas efectivas. Recorreu-se ao programa informático *Record* (Feixas e Cornejo, 2002), para o tratamento matemático das grelhas de repertório e identificação dos dilemas implicativos. Consideramos para a análise estatística posterior os dilemas implicativos definidos por uma correlação de 0.35. As análises estatísticas foram realizadas por recurso ao programa SPSS (versão 11,5 para Windows).

### 3- Resultados

Dado o tamanho reduzido da amostra, procedemos à análise da distribuição das variáveis em estudo. Após termos concluído, com base no teste de *Kolmogorov-Smirnov*, sobre a não normalidade de algumas das variáveis optamos por proceder à sua transformação logarítmica de modo a aproximá-las da distribuição normal. Tomámos estas variáveis transformadas nas respectivas análises inferenciais.

#### 3.1- Análise das mudanças nas variáveis em estudo, do início para o fim do ano

As médias e desvios padrão foram calculados para todas as variáveis em estudo: auto-estima (Dsi), diferenciação cognitiva (Pvepf), sintomatologia psicopatológica (IGS) e competência de resolução de problemas (TCRP), relativamente ao primeiro e segundo momentos de avaliação. Tendo verificado a normalidade das variáveis, incluindo das transformadas, tomamos estas variáveis na análise de dados e recorreremos ao teste *t* de Student para analisar as diferenças de médias de cada variável em estudo, considerando o primeiro e o segundo momentos de avaliação. A tabela 1 apresenta as estatísticas descritivas das respectivas variáveis em análise não transformadas.



Tabela 1: Médias, desvios padrão, valores máximo e mínimo das variáveis não transformadas

Variáveis	M	SD	Max	Min
Dsi1 N=28	0,12	0,36	0,919	-0,761
Dsi2 N=28	0,31	0,38	0,942	-0,394
Pvepf1 N=28	48,24	13,23	86,16	28,33
Pvepf2 N=28	46,12	12,69	87,77	31,64
IGS1 N=28	1,32	0,63	2,36	0,37
IGS2 N=28	1,00	0,59	2,49	0,22
TCRPt1 N=28	145,63	11,60	171	120
TCRPt2 N=28	147,75	14,24	170	107

Legenda: Ndi - número de dilemas; Dsi - diferenciação self-ideal (auto-estima); Pvepf (percentagem de variância do primeiro factor (diferenciação / complexidade cognitiva); IGS (índice severidade geral); TCRP- índice total de competência de resolução de problemas.

Os resultados indicam uma tendência geral para a confirmação das nossas hipóteses. O estudo das diferenças de médias, relativas ao primeiro e segundo momento de avaliação, permitiu concluir um aumento significativo da auto-estima (Dsi)  $t(27) = -2,55$ ,  $p < .05$ ; um aumento significativo na diferenciação / complexidade cognitiva (Pvepf)  $t(27) = 18,745$ ;  $p < .001$ ; e uma diminuição significativa na sintomatologia (IGS)  $t(27) = 14,86$ ;  $p < .001$ . No entanto, não existem diferenças significativas nas competências de resolução de problemas (TCRP)  $t(26) = -1,167$ , ns.

### 3.2- Análise da experiência dilemática

Numa segunda fase, de modo a analisar, em particular, a mudança na experiência dilemática (presença/ ausência de dilemas) do primeiro para o segundo momento de avaliação, recorreu-se ao teste McNemar com base na distribuição binomial para avaliar a significância da alteração desta variável.

Comparando, dentro desta subamostra, a percentagem global de dilemas no primeiro momento de avaliação (53,57%) é bastante superior à encontrada no segundo momento de avaliação (32,14%). A análise global dos resultados sugere uma tendência para uma maior estabilidade no grupo que inicia o ano sem dile-

mas (76,9%) do que no grupo que inicia o ano com dilemas (40%). Além disso, a maioria dos que têm dilemas no início do ano (60%) tende a resolvê-los.

No entanto, a análise da mudança na experiência dilemática comparando os dois momentos de avaliação (início e fim do ano lectivo) por recurso ao teste de McNemar com base numa distribuição binomial, não nos permite concluir favoravelmente à diminuição significativa da experiência dilemática. A tabela 2 apresenta as frequências e percentagens de participantes que deixaram de ter dilemas do primeiro para o segundo momento de avaliação, dos que passaram a ter, e dos que se mantiveram com ou sem dilemas em ambos os momentos de avaliação. O teste de McNemar apresenta um nível de significância ( $N=28$ ) de 0,146, com base na distribuição binomial, indicando que a proporção de dilemas no início e no final do ano lectivo não se alterou significativamente. O número de mudanças da experiência dilemática para não dilemática (60%) é estatisticamente semelhante ao número de mudanças no sentido contrário (23,1%).

**Tabela 2: Crosstabs: presença / ausência de dilemas no primeiro e segundo momentos de avaliação**

			Segundo momento de avaliação		Total
			sem dilemas	com dilemas	
Primeiro momento de avaliação	sem dilemas	N	10 (76,9%)	3 (23,1%)	13 (100%)
	com dilemas	N	9 (60%)	6 (40%)	15 (100%)
Total			19 (67,9%)	9 (32,1%)	28 (100%)

### 3.3- Predição das mudanças na severidade de sintomatologia e das competências de resolução de problemas

Por fim, com o objectivo de analisar os efeitos da presença de dilemas e da sintomatologia ou das competências de resolução de problemas, aquando da entrada para a universidade sobre, respectivamente, na sintomatologia ou na competência para a resolução de problemas no final do ano, efectuamos duas análises de regressão linear múltipla pelo método "Enter" por blocos. Tendo assumido as variáveis transformadas, quando necessário, garantimos previamente o ajustamento das variáveis predictoras e critério à distribuição normal. Analisando as relações entre as variáveis predictoras, verificamos que as competências de resolução de problemas (TCRP<sub>1</sub>) e da severidade de sintomatologia (IGS<sub>1</sub>) apresentam uma forte correlação entre si, no primeiro momento de avaliação ( $r=-0,632$ ;  $p<.001$ ).

Por este motivo não consideramos a variável competências de resolução de problemas (TCRP<sub>1</sub>) no modelo de regressão cuja variável critério é a severidade de sintomatologia e não consideramos a variável severidade de sintomatologia (IGS<sub>1</sub>) no modelo de regressão cuja variável critério é o total de competências de resolução de problemas. Por outro lado, atendendo ao número de participantes no estudo, incluímos apenas mais uma variável preditora em cada análise de regressão, a presença/ ausência de dilemas (dicotômica). Dado que em ambos os modelos estimados se cumpriram os requisitos relativos às condições de normalidade, linearidade das variáveis, e de multicolinearidade entre as variáveis predictoras, consideramos adequada a análise de regressão.

### 3.3.1- Modelo de regressão baseado na severidade de sintomatologia

O modelo final para a variável IGS<sub>2</sub> apresenta o IGS<sub>1</sub>, como único preditor, embora este explique apenas 40 % da variância ( $R^2$  ajustado de 40,4), excluindo-se do modelo a presença de dilemas implicativos no início do ano. Este resultado permite-nos considerar um modelo pobremente ajustado, dado que 59,6% da variação se deve a outras variáveis.

Tabela 3: Regressão múltipla pelo método "Enter" por blocos para o índice geral de sintomas no início do ano, e a presença de dilemas implicativos

	$R^2$	$R^2$ ajustado	F (gl)	$\beta$	t
IGS <sub>1</sub>	0,426	0,404	19,333 (1, 26)	0,667	4,392**
P/Adi	0,436	0,390	9,644 (2,25)	0,096	0,633

Legenda: IGS<sub>1</sub>: índice geral de sintomas no início do ano; P/Adi: presença de dilemas no início do ano.

Os resultados permitem concluir que o principal preditor de severidade da sintomatologia no final do ano é a severidade da sintomatologia no início do ano, sendo que maior severidade inicial prediz maior severidade no final. Por seu lado, a presença de dilemas no início do ano não se apresenta com valor preditivo para a sintomatologia no final do ano.

### 3.3.2- Modelo de regressão baseado nas competências de resolução de problemas

O modelo final para a variável TCRP<sub>2</sub> inclui 2 variáveis predictoras (TCRP<sub>1</sub> e P/Adi) que explicam uma proporção de variância superior a 74% ( $R^2$  ajustado de 0,744) como se pode ver na tabela 4. Podemos assumir que se trata de um modelo bem

ajustado, na medida em que apenas 25,6% da variância se devem a outras variáveis.

**Tabela 4: Regressão múltipla pelo método "Enter" por blocos para o total de competências de resolução de problemas no início do ano e a presença de dilemas implicativos**

	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> ajustado	F (gl)	β	t
TCRP1	0,722	0,710	64,768 (1,25)	0,854	8,606**
P/Adi	0,764	0,744	38,775 (2,24)	-0,205	-2,069*

Legenda: TCRP1: total de competências de resolução de problemas no início do ano, P/Adi: presença/ausência de dilemas implicativos no início do ano.

Os resultados permitem concluir que o principal preditor de Competência de resolução de problemas no final do ano é a mesma competência no início do ano, sendo positiva a relação entre as duas variáveis. A presença ou ausência de dilemas implicativos no início do ano apresenta-se também como um preditor que, embora explicando uma menor variação nas competências de resolução de problemas no final do ano, é ainda significativa. Os resultados do modelo indicam que a presença de dilemas no início do ano prediz menor competência de resolução de problemas no final do ano.

#### 4- Discussão

Os resultados apresentados indicam que, na generalidade, as dificuldades experienciadas pelos estudantes no início do primeiro ano da universidade são resolvidas ao longo do ano, apresentando-se menos ameaçadoras no final do ano. A diminuição significativa da sintomatologia psicológica, o aumento da auto-estima e o aumento na diferenciação cognitiva, sugerem que, no final do ano, os alunos ultrapassaram a fase de fragilidade e conseguiram uma adaptação a esta transição de vida. Consideramos que a manifestação de maior bem-estar poderá ser indicador de que os estudantes conseguiram resolver um conjunto de situações que, no início do ano, se apresentavam como problemáticas, ajustaram as discrepâncias pessoais inicialmente percebidas por referência a um conjunto de expectativas algo ambiciosas, percebendo-se como mais próximos do que querem e desejam ser, enquanto pessoas e enquanto estudantes. Por referência aos estudos sobre as expectativas que os alunos recém-chegados à universidade trazem consigo, julgamos que o primeiro ano lhes permite fazer alguma resolução da frustração inicial, criando condições para que, ou as tornem mais realistas, ou

consigam evoluir no sentido anteriormente antecipado e desejado. A esta conquista de uma maior proximidade ao self ideal não é provavelmente indiferente a capacidade para, no assumir de diferentes papéis, permitirem a si próprios uma maior diferenciação cognitiva. Segundo a conceptualização construtivista da transição / adaptação pessoal, quer o desenvolvimento de uma maior diferenciação cognitiva, quer uma redução da discrepância entre o self actual e o self ideal contribuem para a diminuição das experiências dilemáticas ou impasses iniciais, uma vez em que permitem que as mudanças pessoais se processem com maior flexibilidade e menor risco de ameaça à identidade. Os nossos resultados parecem-nos coerentes com esta ideia, pois mostram que, apesar da proporção de experiência dilemática não ser significativamente diferente em ambos os momentos de avaliação, a tendência parece ser no sentido da resolução dos dilemas experienciados no início do ano.

Parece-nos importante sublinhar que, se por um lado, os resultados deste estudo mostram que a menor experiência dilemática no início do ano, prediz maior competência de resolução de problemas no final do ano, parece-nos provável que, desde o início esta relação positiva se verifique, e que mesmo para quem apresenta dilemas implicativos no início do ano, a resolução dessa experiência ao longo do ano contribua, da mesma forma, para o aumento de competência na resolução de situações de vida que o estudante vai confrontando. Sendo assim, diríamos que o desenvolvimento pessoal no sentido da maior congruência e flexibilização do self, constituiriam requisitos para a maior competência na resolução de situações problemáticas, quebrando um ciclo de emoções negativas e de invalidação e pessoal.

Por outro lado, recordando que os menos competentes para resolver problemas de vida, aquando da entrada para a universidade, são os que, nesse momento, experienciam mais sintomatologia, podemos antecipar que serão também estes, os que no final do ano tenderão a continuar com alguma fragilidade psicológica e em risco de menor sucesso pessoal e académico. Eventualmente, serão estes os que continuarão a perceber-se como menos eficazes, menos capazes de assumir as suas responsabilidades, com menor auto-estima e a experienciar os mesmos ou novos dilemas de identidade.

Na sequência desta ideia, e porque a literatura indica a sintomatologia psicológica como uma dimensão responsável por grande parte das desistências e fracassos académicos (Pancer et al, 2000), importa sublinhar que a fragilidade psicológica, seja pela ausência de competências pessoais, seja pela presença de sintomatologia é, em si própria, um factor de risco não só para o fracasso escolar, mas também para a continuidade dessa fragilidade.

No entanto, não esqueçamos que a tendência evidenciada neste estudo, realizado com estudantes que não desistiram do seu projecto de formação académica, é de que o processo de adaptação saudável à vida académica, subentende uma diminuição do mal-estar psicológico, um aumento na auto-estima dos estudantes e uma capacidade se diferenciarem cognitivamente.

## 5- Conclusão

Os resultados deste estudo permitem-nos concluir que o primeiro ano de universidade, e em particular o seu início, são momentos de grande fragilidade psicológica, com implicações não só em termos da adaptação e sucesso académico, mas também em termo do desenvolvimento pessoal. A estabilidade e a competência psicológica são importantes recursos de adaptação a este novo contexto de vida, onde a novidade e a diversidade confrontam a capacidade de diferenciação e de ordem com que os estudantes vivem esta nova experiência. No sentido de prevenir o acumular do fracasso académico e pessoal dos seus estudantes a Universidade deve dirigir a sua atenção para quem aí chega, não só em termos dos recursos académicos adquiridos durante anos, mas também em termos dos recursos pessoais e sociais adquiridos, e da capacidade de reconstrução pessoal frente às novas exigências. Parece-nos ser evidente a necessidade das universidades providenciarem serviços de apoio psicológico, quer com objectivos preventivos quer remediativos, cujas intervenções terão certamente impacto ao nível do bem-estar psicológico, da promoção das competências de resolução de problemas, naturalmente com repercussões no sucesso académico dos estudantes. Estar atento ao bem-estar dos estudantes universitários é uma responsabilidade de todos os que têm por missão promover a adaptação e o sucesso académico. Nesse sentido, os resultados do nosso estudo sugerem algumas orientações para o atendimento dos estudantes que recorrem aos serviços de apoio psicológico, nomeadamente, para além do tradicional foco na própria sintomatologia, podem focalizar-se nas competências de confronto com os acontecimentos de stress, e nas dimensões dilemáticas e de diferenciação do self, contribuindo para uma maior ordem e estabilidade pessoal catalizadora de uma melhor adaptação.

## Bibliografia

- Almeida, L. S., Gonçalves, A., Salgueira, A.P., Soares, A.P., Machado, C., Fernandes, E., Machado, J.C. & Vasconcelos, R. (2003). Expectativas de envolvimento académico à entrada na Universidade: Estudo com alunos da Universidade do Minho. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*. CIPsi-UM. 1, 003-015.
- Arnett, J.J. (1997). Young people's conceptions of the transition to adulthood. *Youth &*

- Society*, 29, 1-23.,
- Arnett, J.J. (1998). Learning to stand alone: The contemporary American transition to adulthood in cultural and historical context. *Human Development*, 41, 295-315.
- Arnett, J.J. (2000a). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, 469-480.
- Arnett, J.J. (2000b). High Hopes in a Grim World: Emerging adults' views of their futures and "Generation X". *Youth & Society*, vol 31, nº 3, 267-286.
- Arthur, N. (1998). The effects of stress, depression, and anxiety on postsecondary students' coping strategies. *Journal of College Student Development*, 39 (1), 11-22.
- Baptista, A. (1993). *A gênese da perturbação de pânico*. Tese de doutoramento não publicada, submetida no Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar. Universidade do Porto.
- Block, J. (1961). Ego-identity, role variability, and adjustment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 25, 392-397.
- Brooks II, J. H. & DuBois, D. L. (1995). Individual and environmental predictors of adjustment during the first year of college. *Journal of College Student Development*, 36 (4), 347-360.
- Chang, E. C. (1997). Irrational beliefs and negative life stress: testing a diathesis-stress model of depressive symptoms. *Personality and Individual Differences*, 22, 155-117.
- Chang, E. C. (2001). Life stress and depressed mood among adolescents: Examining a cognitive affective mediation model. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 20, 416-429.
- Compas, B.E., Wagner, B.M., Slavin, L.A., & Vannatta, K. (1986). A prospective study of life events, social support, and psychological symptomology during the transition from high school to college. *American Journal of Community Psychology*, 14, 241-257.
- Cutrona, C.E. (1982). Transition to college: Loneliness and the process of social adjustment. In L.A. Peplau & D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A source book of current theory, research and therapy* (pp. 291-309). New York: John Wiley.
- Derogatis, L.R. (1977). *SCL-90-R: administration, scoring and procedures: manual*. Baltimore, MD: Clinical Psychometric Research.
- Donahue, E.M., Robins, R.W., Roberts, B.W., & John, O.P. (1993). The divided self: concurrent and longitudinal effects of psychological adjustment and social roles on self-concept differentiation. *Journal of Personality and social psychology*, vol. 64, nº 5, 834-846.
- Feixas, G. & Cornejo, J.M. (1996) *Manual de la Técnica de Rejilla mediante el Programa RECORD 2.0*. Barcelona: Paidós
- Feixas, G. & Cornejo, J.M. (2002). *The GRIDCOR version 4.0 program for analysis of repertory grid data*. Computer program, available on the internet: [www.terapicognitiva.net/record](http://www.terapicognitiva.net/record).
- Feixas, G., & Saúl, L.A. (2004). The Multi-Center Dilemma Project: Na investigation on the role of cognitive conflicts in health. *The Spanish Journal of Psychology*, vol. 7, nº 1, 69-78.
- Feixas, G., Saúl, L. A., Ávila-Espada, A., & Sánchez, V. (2001) Implicaciones terapêuticas de los conflictos cognitivos. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, X, 5-13.
- Fernandes, E. (no prelo). When what I wish makes me worse... to make the coherence flexible. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*.

- Fernandes, E., & Almeida, L.S. (2005). Expectativas e Vivências acadêmicas: impacto no rendimento dos alunos do 1º ano. *Psychologica*, nº40, 267-278.
- Fernandes, E., Maia, A., Meireles, C., Rios, S., Silva, D. & Feixas, G. (2005). Dilemas implicativos e ajustamento psicológico: um estudo com alunos recém-chegados à Universidade do Minho. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, vol.5 nº 2, 285-304.
- Ferreira, J.A. (2001). Desenvolvimento psicológico e social do jovem adulto e implicações pedagógicas no âmbito do ensino superior. *Revista portuguesa de pedagogia*, 35, nº33, p. 119-159.
- Fisher, S., & Hood, B. (1987). The stress of the transition to university: A longitudinal study of psychological disturbance and vulnerability to homesickness. *British Journal of Psychology*, 78, 425-442.
- Fisher, S., & Hood, B. (1988). Vulnerability factors in transition to university: Self-reported mobility history and sex differences as factors in psychological disturbance. *British Journal of Psychology*, 79, 309-320.
- Fisher, S., Murray, K., & Frazer, N. (1985). Homesickness, health and efficiency in first year students. *Journal of Environmental Psychology*, 5, 181-195.
- Furr, S.R., Westefeld, J.S., McConnel, G.N., & Jenkins, J.M., (2001). Suicide and depression among college students: a decade later. *Professional Psychology: Research and Practice*, 32, 97-100.
- Gardner, G.G., Mancini, F., & Semerari, A. (1988). Construction of psychological disorders as invalidation of self-knowledge. In F. Frnasella & L. Thomas (eds.), *Experimenting with Personal construct Psychology*, London: Routledge & Kegan Paul.
- Gerdes, H., & Mallinckrodt, B. (1994). Emotional, social, and academic adjustment of college students: a longitudinal study of retention. *Journal of Counseling & Development*, 72, 281-288.
- Gergen, K.J. (1971). *The concept of self*. New York: Holt.
- Hinkle, D.N. (1965). *The change of personal constructs from a view-point of a theory of construct*. Tese de doutoramento não publicada. The Ohio State University.
- Jackson, L. M., Pancer, S. M. & Pratt, M. W. (2000). Great expectations: The relation between expectancies and adjustment during the transition to university. *Journal of Applied Social Psychology*, 30(10), 2100-2025.
- Kelly, G. A. (1955). *The psychology of personal constructs*. (Vol. I, II) New York: Norton.
- Kessler, R.C., Foster, C.L., Saunders, W.B., & Stang, P.E. (1995). Social consequences of psychiatric disorders I: Educational attainment. *Journal of Counseling & Development*, 72, 281-288.
- Koplik, E.K., & Devito, A.J. (1986). Problems of freshman: Comparisons of classes of 1976 and 1986. *Journal of College Student Personnel*, 27, 124-131.
- Langston, C. A., & Cantor, N. (1989). Social anxiety and social constraint : when making friends is hard. *Journal of personality and Social Psychology*, vol. 56, nº 4, 649-661.
- Levitz, R., & Noel, L. (1989). Connecting students to institutions: Keys to retention and success. In M.L. Upcraft, J.N. Gardner, & Associates (Eds.), *The freshman year experience: helping students survive and succeed in college* (pp. 65-81). San Francisco: Jossey-Bass.
- Meilman, P.W., Manley, C., Gaylor, M.S., & Turco, J.H. (1992). Medical withdrawals from college for mental health reasons and their relation to academic performance. *College*



- Health*, 40, 217-223.
- Mor, N., & Winquist, J. (2002). Self-focused attention and negative affect: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 128, 638-662.
- Morrison, R., & O'Connor, R., (2004). Predicting Psychological Distress in College Students: The role of rumination and stress. *Journal of clinical Psychology*, 1-12.
- Neimeyer, R. & Mahoney, M. J. (1995). (Eds.), *Constructivism in psychotherapy*. Washington, Dc:APA.
- Nollen-Hoeksema, S., & Morrow, J. (1991). A prospective study of depression and posttraumatic stress symptoms after a natural disaster: the 1989 Loma Prieta earthquake. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 115-121.
- O'Connor, D.B., Cobb, J., & O' Connor, R. C. (2003). Religiosity, stress and psychological distress: no evidence or an association among undergraduate students. *Personality & Individual Differences*, 34, 211-217.
- Pancer, S.M., Hunsberger, B., Pratt, M.W., & Alisat, S. (2000). Cognitive complexity of expectations and adjustment to university in the first year. *Journal of Adolescent Research*, vol 15, nº1, 38-57.
- Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. (1991). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rice, K. G. (1992). Separation-individuation and adjustment to college: A longitudinal study. *Journal of Counselling Psychology*, 39, 203-213.
- Rickinson, B., & Rutherford, D. (1995). Increasing undergraduate student retention rates. *British Journal of Guidance and Counselling*, 23, 161-172
- Rickinson, B., & Rutherford, D. (1996). Systematic monitoring of the adjustment to university of undergraduates: A strategy for reducing withdrawal rates. *British Journal of Guidance and Counselling*, 24, 213-225.
- Rindfuss, R.R. (1991). The young years: Diversity, structural change, and fertility. *Demography*, 28, 493-512.
- Sadava, S. W., & Park, A.W. (1993). Stress-related problem drinking and alcohol problems: A longitudinal study and extension of Marlatt's model. *Canadian Journal of behavioural Science*, 25, 446-464.
- Saúl, L.A. & Feixas, G.; (2001). Diferencias en la Presencia de dilemas implicativos en población "normal" y Clínica. <http://www.psicologia online.com/ciopaz2001>.
- Saúl, L.A., (2005). *El papel de los conflictos cognitivos en la salud mental: implicaciones para el cambio terapeutico*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade de Salamanca.
- Svanum, S. & Zody, Z., (2001) Psychopathology and college grades. *Journal of Counseling Psychology*. Vol.48, nº1, 72-76.
- Vaz-Serra, A. (1989). Um estudo sobre coping: O Inventário de Resolução de Problemas. *Psiquiatria Clínica*, 9 (4), 301-316.



### **Dilemmes implicatifs, psychopathologie et construction du Self: les changements pendant la première année de l'Université**

L'objectif de cette étude a été de comparer les indicateurs de symptomatologie psychologique, les compétences de résolution de problèmes et de construction personnelle, quand ils sont évalués au début et à la fin de la première année universitaire. Nous avons aussi étudié les prédicteurs de symptomatologie et la compétence de résolution de problèmes à la fin de l'année scolaire. Vingt-huit étudiants, en première année à l'Université du Minho, ont rempli un questionnaire de symptomatologie psychologique (SCL-90-R), un questionnaire de compétence de résolution de problèmes (IRP) et la grille de répertoire. Les résultats montrent une diminution importante au niveau de la symptomatologie et une augmentation significative de l'auto-estime, à la fin du deuxième semestre. Nous avons constaté que la symptomatologie et les compétences révélées au début de l'année sont, respectivement, les meilleurs prédicteurs de la symptomatologie et des compétences, à la fin de l'année. Nous étudions aussi les implications de ces résultats au niveau de la promotion de l'adaptation des étudiants universitaires.

**MOTS-CLÉS:** Dilemmes implicatifs, psychopathologie, construction personnelle, compétence de résolution de problèmes, étudiants universitaires.

### **Implicative Dilemmas, psychopathology, construction of self: changes during the first year at University**

This paper presents a study about psychopathology, problem solving skills and self- construction on college students during the first year at the University. These variables were evaluated at the beginning and at the end of the first year on 28 freshmen. We used the Symptoms Checklist Revised (Derogates); the Problem Solving Inventory (Vaz-Serra), and repertory grid (Kelly). A comparative analysis of the variables at the two moments of study was made. Psychological symptoms and problem solving skills' predictors at the end of the year were analysed. Results indicate an increase in self-esteem and a decrease in psychological symptoms. Better predictors of psychological symptoms and problem solving skills at the end of the first year are, respectively, the psychological symptoms and problem solving skills at the beginning of the year. Discussion is oriented to the results implications for adaptation of college students during the first year at University.

**KEYWORDS:** Implicative dilemmas, psychopathology, construction of self, problem solving skills, college students.