

---

**THAÍS COSTA DE TOLEDO**

**ESTRESSE INFANTIL, ESCOLARIDADE E CONTEXTO FAMILIAR:  
UM ESTUDO COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL.**

Orientadora: Prof. Dr<sup>a</sup>. Marisa Cosenza Rodrigues

---

**THAÍS COSTA DE TOLEDO**

**ESTRESSE INFANTIL, ESCOLARIDADE E CONTEXTO FAMILIAR:  
UM ESTUDO COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito à obtenção do título de Mestre em Psicologia por Thaís Costa de Toledo.  
Orientadora: Prof. Dr<sup>a</sup>. Marisa Cosenza Rodrigues

Juiz de Fora  
2013

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Toledo, Thaís Costa de.

Estresse infantil, escolaridade e contexto familiar : um estudo com alunos do ensino fundamental / Thaís Costa de Toledo. -- 2013.  
100 p. : il.

Orientadora: Marisa Cosenza Rodrigues

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Instituto de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2013.

1. Estresse infantil. 2. Escola. 3. Família. 4. Fatores de risco e proteção. 5. Prevenção. I. Rodrigues, Marisa Cosenza, orient. II. Título.

THAÍS COSTA DE TOLEDO

ESTRESSE INFANTIL, ESCOLARIDADE E CONTEXTO FAMILIAR: UM  
ESTUDO COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora  
como requisito à obtenção do título de Mestre em  
Psicologia por Thaís Costa de Toledo.

Orientadora: Prof. Dr<sup>a</sup>. Marisa Cosenza Rodrigues

Dissertação defendida e aprovada, em 22 de março de 2013, pela banca constituída por:

---

Prof. Dr<sup>a</sup>. Marisa Cosenza Rodrigues  
Orientadora

---

Prof. Dr<sup>a</sup>. Nara Liana Pereira Silva  
Universidade Federal de Juiz de Fora

---

Prof. Dr<sup>a</sup>. Karina Magalhães Brasio  
Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Juiz de Fora  
2013

*Dedico este trabalho aos meus pais,  
João Batista e Rosana,  
que sempre incentivaram o meu crescimento profissional.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente a Deus, minha fortaleza, que me presenteou com a vida e com o dom da busca incessante pelo saber.

Agradeço, em especial, à professora Marisa Cosenza Rodrigues, que direcionou o meu saber, sempre com muita dedicação, competência e ética. Minha gratidão e carinho por toda a paciência e compreensão, durante todo o trabalho, especialmente nos momentos mais delicados.

À professora Nara Liana Pereira Silva, que me despertou o interesse por investigações com famílias, pelas sugestões apontadas no projeto e por aceitar fazer parte da minha banca.

À professora Karina Magalhães Brasio, por carinhosamente ter aceitado participar da minha banca e por contribuir para o melhor desenvolvimento deste estudo, por meio de suas ideias no exame de qualificação.

Aos professores e amigos do mestrado, pela troca de conhecimentos e experiências.

Às minhas amigas, em especial à Emyliene, que, com sua alegria e bom humor perante a vida me acompanhou nesta jornada, me incentivando a cada momento de crise.

Àquelas que, além de grandes amigas, fizeram-se essenciais nesta caminhada. Adelaine, Larissa, Carol, Mayse e Akemi, cada uma à sua maneira, contribuíram para que este trabalho fosse o melhor.

A todos os participantes desta pesquisa, sempre disponíveis, interessados e que, indiretamente, me incentivaram durante todo o processo de investigação.

A todos que fizeram parte desta conquista ... o meu muito obrigada !

*Não se experimentou para a educação informal nenhuma célula social melhor que a família.  
É nela que se forma o caráter. Qualquer projeto educacional sério depende da participação familiar: em alguns momentos, apenas do incentivo; em outros, de uma participação efetiva no aprendizado, ao pesquisar, ao discutir, ao valorizar a preocupação que o filho trás da escola.  
(Chalita, 2001, p. 17)*

## SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS.....	ix
LISTA DE ANEXOS.....	xi
RESUMO .....	xii
ABSTRACT .....	xiv
INTRODUÇÃO .....	01
ESTRESSE: UMA DELIMITAÇÃO HISTÓRICO-CONCEITUAL.....	04
ESTRESSE INFANTIL.....	09
Fatores de risco de proteção ao estresse infantil: implicações para o desenvolvimento.....	11
ESTRESSE INFANTIL E CONTEXTOS DE DESENVOLVIMENTO: FAMÍLIA E ESCOLA .....	15
Estresse infantil e família .....	16
Estresse infantil e contexto escolar .....	19
MÉTODO.....	22
Participantes .....	22
Instrumentos e Materiais.....	22
Procedimentos .....	24
Análise de dados.....	25
RESULTADOS E DISCUSSÃO .....	27
Primeira parte dos resultados .....	27
Segunda parte dos resultados .....	31
Terceira parte dos resultados .....	36
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	78
REFERÊNCIAS .....	80
ANEXOS.....	88



## LISTA DE TABELAS

**Tabela 1:** Caracterização da amostra global, por idade (em anos), escolaridade e sexo.

**Tabela 2:** Classificação da amostra global em relação à presença de estresse.

**Tabela 3:** Estatísticas descritivas das reações ao estresse da amostra global.

**Tabela 4:** Relações entre a presença do estresse e o sexo.

**Tabela 5:** Distribuição do subgrupo caracterizados como pertencente às fases de quase-exaustão e exaustão, por sexo, idade e escolaridade.

**Tabela 6:** Caracterização sócio-demográfica da amostra de pais, por sexo, estado civil, nível socioeconômico e grau de instrução.

**Tabela 7:** Dados de identificação das docentes entrevistadas.

**Tabela 8:** Concepções acerca do estresse e sua manifestação na infância, na visão dos pais.

**Tabela 9:** Fatores associados à manifestação do estresse na infância na percepção dos pais.

**Tabela 10:** Relacionamento da criança com a família.

**Tabela 11:** A rotina da criança e seus hábitos de vida.

**Tabela 12:** Recursos familiares e estimulação familiar.

**Tabela 13:** Importância da estimulação às atividades de lazer da criança.

**Tabela 14:** Estimulação do relacionamento da criança com pares.

**Tabela 15:** Reações da criança à imposição de regras e limites.

**Tabela 16:** Monitoramento da TV e do computador.

**Tabela 17:** Exposição e reações infantis a conflitos familiares.

**Tabela 18:** Mudanças significativas na vida da criança no último ano relatadas pelos pais.

**Tabela 19:** Relação da família com o professor e com a escola na perspectiva dos pais: situações em que os pais entram em contato com a escola.

**Tabela 20:** Expectativa dos pais em relação à instituição de ensino.

**Tabela 21:** Fatores familiares propulsores/agravantes em relação ao estresse infantil, na visão dos pais.

**Tabela 22:** Estratégias familiares que podem evitar/minimizar o estresse infantil.

**Tabela 23:** Dificuldades na implementação de estratégias familiares.

**Tabela 24:** Concepções das professoras acerca do estresse e sua manifestação na infância.

**Tabela 25:** Fatores associados à manifestação do estresse na infância na perspectiva das docentes.

**Tabela 26:** Fatores escolares propulsores/agravantes em relação ao estresse infantil na visão das professoras.

**Tabela 27:** Atitudes docentes minimizadoras do estresse infantil.

**Tabela 28:** Dificuldades encontradas na prática profissional docente.

**Tabela 29:** Estratégias utilizadas pelas professoras no processo ensino-aprendizagem

**Tabela 30:** Caracterização das docentes acerca dos seus alunos identificados com estresse.

**Tabela 31:** Relacionamento do aluno identificado como estressado com a professora.

**Tabela 32:** Relacionamento entre a criança com estresse e os pares, na visão das docentes.

**Tabela 33:** Comportamento em sala de aula do aluno identificado pelas professoras com estresse.

**Tabela 34:** Reações da criança estressada em momentos de avaliação a partir da percepção docente.

**Tabela 35:** Aquisição de novos conteúdos e reação dos alunos frente às dificuldades encontradas durante o processo ensino-aprendizagem, a partir da observação docente.

**Tabela 36:** Estratégias docentes utilizadas com crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem.

**Tabela 37:** Relação do professor com a família do seu aluno.

## **LISTA DE ANEXOS**

Anexo A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Alunos

Anexo B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Professoras

Anexo C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Pais

Anexo D: Questionário de Caracterização dos Alunos

Anexo E: Questionário de Caracterização de Pais/Mães

Anexo F: Questionário de Caracterização de Professoras

Anexo G: Escala de Stress Infantil – ESI

Anexo H: Roteiro para Entrevista com Pais/Mães

Anexo I: Roteiro para Entrevista com Professoras

## RESUMO

A literatura vem demonstrando que o estresse, um dos problemas mais comuns que o homem moderno enfrenta na atualidade, tem alcançado grande relevância no Brasil e no mundo, sobretudo no que tange a sua sintomatologia na infância. O estresse pode causar danos ao desenvolvimento humano ao acarretar dificuldades ou desvantagens para a qualidade física e emocional da criança. Ainda, variáveis presentes nos contextos escolar e familiar podem atuar como desencadeadoras do estresse infantil ou como suporte promotor de desenvolvimento saudável. Diante disso, objetivou-se investigar o estresse infantil em alunos do ensino fundamental, bem como avaliar, em um subgrupo desses, possíveis aspectos familiares e escolares que poderiam estar atuando como fatores de risco e/ou proteção. Participaram da primeira etapa da pesquisa 103 alunos do 2º e 3º anos do ensino fundamental de uma escola pública federal mineira (idade média de 7 e 8 anos), seus pais e professores. Para o rastreio de alunos com indícios significativos de estresse, foi aplicada, coletivamente, a Escala de Stress Infantil – ESI. A correção padronizada da escala apontou 63 crianças com índices expressivos de estresse (61,2%). Deste total, 28 crianças (44,5%) foram identificadas como estando nas duas últimas fases do estresse – quase-exaustão e exaustão. Delimitou-se, a partir destes dados, um subgrupo com os 20 participantes que apresentaram os maiores índices de estresse. Nesta etapa da pesquisa pais e professores foram entrevistados com roteiros que abordaram três temáticas, envolvendo 16 perguntas no caso das entrevistas com os pais e 14 questões, no caso das professoras. As entrevistas foram gravadas, transcritas e submetidas à análise de conteúdo. Os resultados demonstraram que tanto pais como professores acreditam na ocorrência de sintomas de estresse na infância, associados a alterações comportamentais e reações fisiológicas. Na perspectiva dos pais, além da dificuldade de implementação de estratégias preventivas ao estresse, fatores familiares, como relacionamento conflituoso no âmbito familiar, irregularidade da rotina infantil, dificuldade das crianças em lidar com regras e limites, foram apontados como significativos estressores infantis. Em relação ao discurso das docentes, alterações comportamentais e a ocorrência de sintomas somáticos foram associadas aos fatores familiares e àqueles intrínsecos à criança e a sua rotina. Indica, ainda que, a maioria das crianças manifesta comportamentos preocupantes que exigem atenção individual, incluindo o comportamento desafiador, além de um relacionamento conflituoso com

suas professoras. Ressalta-se, portanto, a necessidade de implementação de novos estudos que possam oferecer subsídios para a geração de ações promotoras de desenvolvimento emocional e social dessas crianças a partir da delimitação das potenciais fontes geradoras do estresse nesses contextos.

**Palavras-chave:** estresse infantil; escola; família; fatores de risco e proteção; prevenção.

## ABSTRACT

The literature has demonstrated that stress, one of the most common problems that modern man faces today, has achieved great importance in Brazil and worldwide, especially regarding their symptoms in childhood. Stress can cause damage to human development to lead to difficulties or disadvantages for the physical and emotional child. Still, variables present in the school and family can act as precipitating stress or child support as promoter of healthy development. The research objective was to investigate the children's stress on elementary students, and to evaluate, in a subset of these, family and school possible aspects that could be acting as risk factors and / or protection. Participated in the first stage of the study included 103 students from the 2nd and 3rd years of primary education in a public school federal from Minas Gerais - Brazil (mean age 7 and 8 years), their parents and teachers. For the screening of students with significant indications of stress was applied collectively to *Escala de Stress Infantil - ESI*. The correction standardized scale showed 63 children with expressive indices of stress (61.2%). Of this total, 28 children (44.5%) were identified as being in the last two stages of stress - near-exhaustion and exhaustion. Was delimited, from these data, a subset of the 20 participants who showed the highest levels of stress. At this stage of the research were interviewed parents and teachers with scripts that addressed three themes involving sixteen questions in the case of interviews with parents and fourteen questions in the case of teachers. The interviews were recorded, transcribed and subjected to content analysis. The results showed that both parents and teachers believe in the occurrence of stress symptoms in childhood associated with behavioral and physiological reactions. From the perspective of parents, besides the difficulty of implementing preventive strategies to stress, family factors, as conflicted relationship within the family, irregularity of routine infant, children's difficulty in dealing with rules and boundaries, were identified as significant stressors for children. Regarding the speech of teachers, behavioral changes and the occurrence of somatic symptoms were associated with the family and those factors intrinsic to the child and his routine. Also indicates that most children manifest behaviors of concern that require individual attention, including challenging behavior, and a conflicted relationship with their teachers. It is noteworthy, therefore, the need for implementation of new studies that may provide insight to the generation of actions that promote social and emotional

development of these children from the delimitation of potential generating sources of stress in these contexts.

**Keywords:** childhood stress; school; family; risk factors and protective; prevention.

## INTRODUÇÃO

Atualmente, o ser humano vivencia um mundo globalizado no qual se encontra constantemente submetido a rápidas e significativas mudanças em diferentes setores da sua vida. Tais transformações, como uma constante falta de tempo e competições excessivas, caracterizam situações estressantes e tendem a deflagrar um estado de tensão definido como estresse.

O estresse tende a intensificar-se quando há incongruências entre a capacidade adaptativa do indivíduo e a velocidade em que as transformações ocorrem. De acordo com Silva, Nunes, Betti e Rios (2008), a dependência cada vez menos tolerada e o suporte menos disponível, eliciam uma situação de conflito e desequilíbrio no organismo cujas respostas incorporam vários elementos que influenciam o efeito dos eventos estressores no desenvolvimento.

Este fenômeno pode acarretar o aumento das doenças psicofisiológicas a ele associadas, cujo agravamento da sua intensidade configura um quadro de desgastes físico ou mental, além de prejudicar o desempenho e as atividades diárias. O estresse pode se manifestar em qualquer fase, podendo acometer também as crianças, assemelhando-se ao que é presenciado no adulto, devido à paridade de funcionamento de ambos os organismos, o que justifica o estresse como alvo de preocupação na área educacional e na saúde, sendo considerado um problema a ser tratado e prevenido apenas recentemente (Castro & Barros, 2005; Lipp & Lucarelli, 1999).

Toda criança, inevitavelmente, enfrentará inúmeras situações de estresse ainda nos primeiros anos de vida. A infância é uma fase de vulnerabilidade e dependência e quando a criança entra em contato com eventos que excedem sua capacidade de adaptação, ocorrem alterações psicológicas, físicas e químicas em seu organismo. Essas alterações, quando não tratadas adequadamente, podem agravar-se e atingir níveis perigosos para o bem estar e ajustamento infantil.

O ajustamento infantil, portanto, resulta do efeito da vulnerabilidade ao estresse decorrente de condições ambientais difíceis que aumentam a frequente exposição a estressores biológicos e psicossociais como: experiências de vida ligadas às condições precárias de saúde, à falta de recursos sociais e educacionais, aos estressores familiares e às práticas inadequadas de cuidado e educação, dentre outras (Crissanto-Silva, 2006; Macedo, Andreucci & Montelli, 2004).



De acordo com a literatura na área do estresse, a exposição infantil a estressores psicossociais relacionam-se às contingências dos principais contextos de desenvolvimento – família e escola (Bosco, 2006; Lipp, Arantes, Buriti & Witzig, 2002), sendo assim, pais e professores destacam-se devido a sua importância no desenvolvimento do estresse na infância.

Família e escola são contextos fundamentais ao desenvolvimento infantil e podem atuar duplamente como fator de risco e proteção. Variáveis presentes na família e na escola interagem determinando o rumo do desenvolvimento humano. Segundo Tricoli e Bignotto (2000), o estresse infantil é influenciado direta e indiretamente por estes dois âmbitos de desenvolvimento, os principais sistemas de suporte com os quais a criança conta para enfrentar desafios.

Considerando a possível contribuição de fatores familiares e escolares à manifestação de sintomas de estresse, vários estudos estão sendo realizados no contexto nacional, embora ainda exista uma carência de estudos mais abrangentes sobre o fenômeno. Diferentes populações têm sido focalizadas nestas pesquisas, sendo que muitas delas são voltadas para o início da fase escolar, da pré-escola ao ensino fundamental em ambos os contextos (Lemes et al., 2003; Lipp et al, 2002; Sbaraini & Scherman, 2008; Tanganelli & Lipp, 1998). No geral, a maioria destes estudos preocupa-se em verificar a presença ou não de estresse, investigando os sintomas ou sua correlação com o desempenho escolar e com aspectos específicos do ambiente familiar. Além disso, indicam a necessidade de intervenções e medidas preventivas.

Portanto, considerando a necessidade de pesquisas que contribuam para o enriquecimento da literatura científica acerca do estresse infantil, além da importância da detecção precoce do estresse na infância, a fim de minimizar suas possíveis consequências, o presente estudo propõe investigar a significância da relação entre o estresse e os aspectos familiares e escolares que podem estar atuando como fatores de risco e proteção ao desenvolvimento infantil. Como objetivo geral, busca-se compreender a relação entre estresse infantil, escolaridade e contexto familiar em crianças do 2º e 3º anos do ensino fundamental.

Este estudo divide-se em seis capítulos. Os três primeiros capítulos são de fundamentação teórica e discutem de forma mais aprofundada uma delimitação histórico-conceitual acerca do estresse, bem como o estresse infantil e suas possíveis implicações no curso desenvolvimental da criança com base em fatores de risco e de proteção, vulnerabilidade e estratégias de *coping*. Em seguida, faz-se uma contextualização do estresse infantil com foco na família e na escola. Os dois últimos capítulos abordam, respectivamente,

o método do estudo e os resultados encontrados abordados juntamente com a discussão destes, seguido das considerações finais.

## CAPÍTULO 1: ESTRESSE – UMA DELIMITAÇÃO HISTÓRICO-CONCEITUAL

Por definição, estresse é

uma tentativa de vencer um desafio, de sobreviver a uma ameaça ou de lidar com uma adaptação necessária no momento, mesmo que seja algo extremamente desejado e esperado. Desse modo, a reação ao estresse pode ocorrer em face de estressores inerentemente negativos, como no caso de dor, fome, frio ou calor excessivo, ou em decorrência da interpretação que se dá ao evento desafiador (Lipp, 2004, p. 17).

Numa perspectiva histórica, Allegretti (2006) destaca que até o século XVII o constructo era utilizado para expressar aflição, opressão, sofrimento e adversidade. Já no século XVIII, passa a denotar a “ação de uma força, pressão ou influência muito forte sobre uma pessoa, causando nela uma deformação, como um peso que faz com que uma viga se dobre” (Lipp, 2003, p. 17). No século XIX, de acordo com Oliveira (2007), algumas especulações foram feitas acerca das possíveis relações entre eventos emocionalmente significativos e patologias decorrentes, mas não obtiveram conclusões. De acordo com a autora, nesse período, não foram obtidos avanços nesta área.

No início do século XX, como informa Lipp (2003), o interesse pelo tema foi retomado pelo médico inglês William Osler que, em 1910, referiu-se pela primeira vez ao termo estresse como trabalho excessivo e à palavra *strain* como preocupação, a partir da realização de um estudo no qual a hipótese de que o excesso de trabalho e preocupação poderia estar associado a doenças coronarianas era testada. Sua hipótese não recebeu a devida atenção dos profissionais da área médica. Em 1926, segundo Oliveira (2007), o endocrinologista Hans Selye, pioneiro no estudo do estresse, apresentou ao meio científico descobertas originárias da observação de alguns pacientes que apresentavam sintomas não específicos para os quais não havia diagnóstico e cujos sintomas relacionavam-se a uma condição geral de estar enfermo, mais tarde chamada por ele de Síndrome da Adaptação Geral. Em 1936, esse médico cunhou o termo estresse para referir-se ao conjunto de reações que ocorrem no organismo quando submetido a situações que exigem esforço adaptativo (Prieto, 2010).

Em 1956, Selye (como citado em Bignotto, 2010) apresentou um modelo trifásico do estresse na tentativa de definir o processo até a doença. Neste modelo, a exaustão do órgão seria sua maior consequência, pois o choque agudo ou a excitação crônica do órgão-alvo

poderia, ao final, esgotar seus constituintes fisiológicos que normalmente permitem seu funcionamento perante situações de estresse. O mesmo autor delimitou as três fases do estresse como fase de alarme, resistência e exaustão. A primeira fase, a de alarme, consiste na resposta inicial a um estímulo estressor, seja ele positivo ou negativo. De acordo com Prieto (2010), para a delimitação conceitual desta fase, Hans Selye apoiou-se em estudos realizados por Cannon, em 1939, sobre a homeostase e os mecanismos de luta e fuga. De acordo com a perspectiva histórica da referida autora, Cannon definiu a homeostase como o equilíbrio ao qual o organismo busca com a finalidade de manter a vida. No momento em que o organismo perde esse equilíbrio interno diante da apresentação de um agente aversivo, uma resposta imediata aos processos fisiológicos é deflagrada e ele se prepara para a reação de luta ou fuga. Caso o organismo permaneça exposto ao estímulo estressor de forma prolongada, um novo estágio, chamado de resistência, é desencadeado. O organismo busca nesta fase a homeostase, resistindo ao estressor com um conseqüente gasto exagerado de energia do organismo. A fase de exaustão surge quando a situação estressante é mantida por um período de tempo muito prolongado, ou quando o organismo não pode lutar nem fugir, esgotando suas reservas de energia adaptativa. Segundo Crissanto-Silva (2006), essa é a fase mais perigosa, pois além da adaptação que o organismo busca, ele pode vivenciar novamente os sintomas da primeira fase de forma mais agravada, podendo levar a comprometimentos físicos e psicológicos, culminando em uma impossibilidade de trabalhar e se concentrar.

Desde 1960, há o reconhecimento do estresse como um fenômeno universal presente em seres humanos e animais, resultando do processo de uma experiência intensa e aflitiva, envolta por aspectos bioquímicos, físicos e psicológicos que parecem exercer uma enorme influência no comportamento humano a partir da interpretação que é dada pelo indivíduo às demandas internas e externas e da sua capacidade de resposta visando à preservação de sua integridade e da própria vida (Connor-Smith & Compas, 2004; Lipp, 2003; Lipp & Malagris, 2001).

Segundo Prieto (2010), em 1965, Selye dando prosseguimento aos seus estudos, define estresse emocional como sendo uma reação do organismo diante de alterações psicofisiológicas que ocorrem a partir de situações que o amedrontam, excitam ou o façam extremamente feliz. Esta definição foi ampliada, na década de 80, quando Lazarus e Folkman demonstraram que não são os eventos de vida em si que conduzem ao estresse, mas sim a avaliação que o indivíduo faz das situações vivenciadas. A avaliação cognitiva é então

considerada de grande influência na eliciação da resposta ao estresse e nos mecanismos de *coping*<sup>1</sup> (Bignotto, 2010; Prieto, 2010). Esse processo será mais bem detalhado adiante.

De acordo com Prieto (2010), outro marco relevante para a compreensão do estresse ocorre em 1975, quando Carrol, Health e Jarret o classificam como físico, psíquico ou misto. De acordo com esta classificação, o primeiro pode estar relacionado a traumas físicos como cirurgias, hemorragia e outras situações dessa natureza; o segundo é eliciado a partir de motivos emocionais, como divórcios, perdas de entes queridos, entre outros; e há, contudo, a colocação da maioria como de origem mista ao considerar que eventos fisicamente estressantes podem acarretar um estado emocional alterado.

Bignotto (2010) destaca que em 1981 foi realizado o primeiro estudo sobre o estresse infantil com Elkind, um dos primeiros pesquisadores. No Brasil, a maioria destes estudos vem sendo realizada, a partir da década de 90 na Pontifícia Universidade Católica de Campinas sob a orientação da Professora Marilda Emmanuel Novaes Lipp.

A partir do modelo de estresse como status de doença, Lipp e Malagris (1995) assinalam que o estresse infantil pode associar-se à patogênese de distúrbios físicos e psicológicos. As autoras, ainda, caracterizaram a resposta ao estresse como um processo no qual, inicialmente, as manifestações orgânicas são semelhantes para todos os indivíduos, mas que, com sua evolução, a sintomatologia diferencia-se a partir do resultado de uma estimulação excessivamente frequente, intensa e prolongada associada a características genéticas e desenvolvidas durante a vida de cada um.

Em decorrência do interesse sobre o estresse infantil, Lipp e Lucarelli (1999) elaboraram um trabalho de pesquisa cujo objetivo foi verificar a existência ou não de estresse em crianças por meio de uma escala que medisse a frequência com que elas experimentavam sintomas associados ao estresse, permitindo, também, determinar o tipo de reação apresentada. A Escala de Stress Infantil (ESI) permite a identificação do estresse infantil em populações de 6 a 14 anos a partir de reações físicas, psicológicas, psicológicas com componentes depressivos e psicofisiológicas e vem sendo utilizada em várias investigações.

Outro marco nos estudos nacionais sobre o estresse ocorreu, quando Lipp, aprimorando o Inventário de Sintomas de Stress – ISS (Lipp & Guevara, 1994) que havia sido baseado no modelo trifásico de Selye, padronizou o Inventário de Stress para Adultos de Lipp – ISSL (Lipp, 2000a) que visa identificar a sintomatologia do paciente, o tipo de sintoma e a fase em

---

<sup>1</sup> O termo *coping* ou enfrentamento é utilizado na literatura com o intuito de denominar o processo em que esforços cognitivos e comportamentais, constantemente alteráveis, permitem ao indivíduo lidar com demandas, internas ou externas, avaliadas como estando além de seus recursos ou possibilidades (Bignotto, 2010).

que se situa. Essa padronização detectou, tanto clínica como estatisticamente, que as pessoas não entram na fase de exaustão de forma súbita, subdividindo a fase de resistência em dois momentos distintos, em função de uma perceptível diferença quanto à quantidade e intensidade dos sintomas apresentados. A partir deste dado, a autora apresenta no estudo em questão, um modelo quadrifásico do estresse acrescentando uma quarta fase ao modelo trifásico de Selye, descrito anteriormente, denominada quase exaustão. De acordo com Lipp (2000a), essa quarta fase encontra-se entre a fase de resistência e exaustão e é caracterizada pelo enfraquecimento da pessoa que não mais consegue adaptar-se às mudanças eliciadas com a quebra da homeostase do organismo e resistir ao estresse. As doenças começam a surgir, mas de forma mais amena que na fase da exaustão, acima referida. O indivíduo mesmo já apresentando um alto desgaste, ainda consegue manter suas atividades diárias.

Urbano (2004) e Afonso (2006) enfatizam que nem toda pessoa passa necessariamente pelas quatro fases do estresse, pois o indivíduo só atinge a fase de exaustão quando está diante de um estressor muito grave ou de um acúmulo grande de estressores por um período prolongado de tempo. Nas outras situações, o organismo adapta-se ao estímulo estressor após a fase de alerta e resistência. Além da contribuição do modelo quadrifásico aos estudos subsequentes sobre estresse, Lipp (2000a) salienta que a necessidade de adaptação a algum fato ou mudança é o elemento primordial para o desencadeamento do estresse que não depende, portanto, da causa da tensão.

Lipp, num estudo subsequente (2001), estabelece que tudo aquilo que causa estresse pode ser denominado de fonte de estresse ou estressor. Segundo a autora, há vários tipos de estressores que são classificados em internos e externos. Os internos são decorrentes da maneira como o indivíduo encara as situações e reagem a elas, enquanto os externos representam qualquer evento do ambiente externo que exija uma nova adaptação do organismo. Ainda, Calais (2002) exemplifica como “estressores modernos” aqueles que vêm impulsionando um grande número de investigações acerca dos efeitos negativos do estresse no desenvolvimento humano, como desastres naturais, atos de violência ou dificuldades financeiras.

De acordo com Oliveira (2007), atualmente sabe-se que o estresse em si não pode ser considerado prejudicial, de acordo com seu caráter de investimento organísmico em busca de sobrevivência e adaptação. Alguns estudos, como por exemplo, o que foi realizado por Schlotz, Yim, Zoccola, Jansen e Schulz (2011), há um corpo de evidências expressivo sugerindo que uma crônica exposição ao estresse pode ter consequências inadequadas e aumentar o risco de problemas de saúde, inclusive em crianças. Segundo Le Bovidge,

Lavigne e Miller (2005), há uma relação direta entre estresse e problemas de adaptação. Embora os referidos estudos sustentem uma relação entre atitude e ajustamento infantil, não abordam esta questão a partir do seu papel moderador no impacto do estresse. Há também uma crescente evidência empírica de que exposições e reações frequentes ao estresse resultam em uma variedade de efeitos negativos à saúde (Lantz, House, Mero & Williams, 2005; Prieto, 2010). As diferenças individuais na reatividade ao estresse também têm contribuído para o estudo do risco de doenças no meio científico.

Um aumento expressivo no interesse pelo estresse no Brasil e no mundo, sobretudo na área da psicologia, é notável. Há, portanto, que se considerar que a teoria do estresse tornou-se um referencial teórico dominante na tentativa de determinar os fatores envolvidos no processo saúde/doença e suas conseqüentes implicações para o desenvolvimento humano. O estresse infantil, por exemplo, tem obtido grande destaque no cenário científico constituindo um campo relativamente novo de pesquisa.

## CAPÍTULO 2: ESTRESSE INFANTIL

O estresse é um fenômeno que pode se manifestar em qualquer fase do ciclo da vida, podendo acometer também as crianças. De acordo com Melo e Perfeito (2006), há cada vez mais constatações de sintomas de estresse na infância.

Segundo Lipp e Lucarelli (1999), o estresse infantil foi considerado um problema a ser tratado e prevenido apenas recentemente. Pesquisas atuais refutam a tendência natural de se pensar na infância como um período feliz, livre de preocupações ou de responsabilidades demonstrando que toda criança, inevitavelmente, enfrentará inúmeras situações de estresse ainda nos primeiros anos de vida (Lipp, 2000b).

Durante seu desenvolvimento intelectual, emocional e afetivo, a criança confronta-se com momentos em que a tensão de sua vida pode alcançar níveis muito altos, ultrapassando, por vezes, sua capacidade ainda imatura para lidar com situações conflitantes. Portanto, a infância, segundo Franca e Leal (2003), retrata um período propício ao surgimento desses elevados níveis de estresse devido à ocorrência de uma expressiva quantidade de transformações em velocidades aceleradas que são maiores para a criança que para o adulto.

Castro e Barros (2005) salientam, entretanto, que a prevalência do estresse infantil está relacionada a causas internas e externas, assim como ocorre com o adulto, o que justifica o estresse como alvo de preocupação na área educacional e na saúde. Para o referido autor, embora as fontes de estresse infantil sejam necessariamente muito diferentes, existem algumas similaridades, afinal, mudanças importantes no cotidiano representam um fator gerador de estresse em todas as pessoas, independentemente da idade.

Para Lipp e Malagris (1995), o estresse na infância pode ser prejudicial ao desenvolvimento infantil saudável por associar-se à patogênese de distúrbios físicos e psicológicos, gerando uma série de consequências. Tais consequências, como destacam Castro e Barros (2005), podem manifestar-se na saúde física como nos problemas decorrentes da asma, diabetes e problemas dermatológicos, como também nos desajustes psicológicos: dificuldades escolares em decorrência de alterações na concentração e no desenvolvimento do pensamento abstrato, e de relacionamento, devido à tendência da criança estressada em mostrar-se agressiva, desobediente, apática e desinteressada.

Sbaraini e Scherman (2008), realizaram uma pesquisa envolvendo crianças com idade entre 6 e 13 anos com o objetivo de identificar a prevalência de estresse infantil e os fatores a ele associados. A partir dos resultados, verificou-se que 23% delas apresentavam



sintomas psicossomáticos, principalmente dor de cabeça. De acordo com os autores, sintomas psicossomáticos são comuns em crianças com estresse e podem ser acionados por diferentes situações do seu cotidiano, como demandas da escola e da administração de tempo para casa.

Observações clínicas e pesquisas indicam que os sintomas de estresse infantil encontrados com maior frequência são os psicológicos (Lucarelli, 2005). Uma pesquisa realizada por Melo e Perfeito (2006), no Centro de Psicologia Aplicada da Universidade Federal de Uberlândia, buscou levantar dados acerca da demanda dos atendimentos infantis realizados entre os anos de 2000 e 2002. Os resultados indicaram um índice de 39% de crianças com queixas emocionais e afetivas.

De acordo com Slee, Murray-Harvey e Ward (1996), os eventos estressantes para as crianças, em categorias, são: hospitalização dos pais, separação dos pais, exigências disciplinares, hospitalização da criança, sequestro de um membro da família, mudança de residência e de escola, ausência dos pais, morte de algum membro da família, presenciar brigas entre os pais, nascimento de um novo irmão e mudança de emprego dos pais.

Como decorrência da ação destas potenciais fontes estressoras, há uma variedade de sintomas de estresse. Bignotto (2010) salienta ser possível observar que, diante de situações que exigem a adaptação do organismo, muitas crianças reagem ao estresse com sintomas imediatos, sejam eles físicos (dor de barriga, diarreia, tique nervoso, dor de cabeça, náuseas, hiperatividade, enurese noturna, gagueira, tensão muscular, ranger de dentes, falta de apetite, mãos frias e suadas) e/ou psicológicos (terror noturno, introversão súbita, medo ou choro excessivo, agressividade, impaciência, pesadelos, ansiedade, dificuldades interpessoais, desobediência, insegurança, hipersensibilidade), devido à quebra do equilíbrio interno do organismo no esforço em lidar com uma nova situação e adaptar-se a ela.

Assis, Avanci e Oliveira (2009) apontam que os problemas de saúde mental, advindos do estresse, estão intimamente relacionados à capacidade de lidar e responder à demanda do mundo externo. Para Lipp et al. (2002), a maneira com que a criança lida com o seu estresse é que vai determinar sua resistência às tensões da vida adulta. Quando a criança consegue lidar bem com o meio ambiente, quando este não lhe impõe a necessidade de exibir uma resistência acima de sua capacidade – ainda limitada –, quando a ansiedade gerada pela vida não está além de sua capacidade de lidar com ela e a criança consegue se adaptar às tensões, ela tende a lidar de maneira mais satisfatória com o estresse na vida adulta.

De acordo com Berenchtein (2004), a necessidade de observação e o conhecimento acerca do que acontece com a criança são necessários a fim de justificar mudanças comportamentais importantes para o desenvolvimento infantil, afinal, nem todas elas

desenvolvem a sintomatologia do estresse se submetidas ao mesmo nível de tensão emocional.

Lipp e Lucarelli (1999) afirmam que desenvolver habilidades adequadas e eficientes de enfrentamento das situações estressantes inevitáveis em sua vida, permite à criança enfrentá-las de forma satisfatória, pois, à medida que é capaz de perceber seus estressores e de desenvolver habilidades adequadas e eficientes para enfrentar as situações estressantes e/ou dificuldades, poderá manejar seu estresse de forma satisfatória, prevenindo-o nas outras fases da vida, como na adolescência e na idade adulta. As autoras salientam, ainda, que a identificação do estresse torna-se de extrema importância para que os profissionais da saúde possam prevenir o seu campo de ação.

Assis et al. (2009) configuram a infância como sendo uma fase de vulnerabilidade e dependência, ressaltando que pouco se conhece sobre seu impacto na saúde infantil. De acordo com a literatura na área do estresse, Bignotto (2010) assinala que o impacto final de um evento estressante ou do estresse persistente depende da gravidade do estressor, do nível do desenvolvimento da criança e da disponibilidade e da capacidade dos adultos de servir como um amortecedor protetor e de ajudar a criança a entender e lidar com tal fator.

Há que se considerar, portanto, que essa variabilidade de respostas ao estresse está relacionada, principalmente, a uma complexa e enredada trama de fatores associados ao crescimento e desenvolvimento infantil.

## **2.1. Fatores de Risco e de Proteção ao Estresse Infantil: Implicações para o Desenvolvimento.**

Como discutido anteriormente, a infância pode ser definida como um fenômeno plural e em permanente evolução. Consequentemente, discutir fatores de risco e proteção nesta fase do ciclo vital implica em uma abordagem contextualista e multifatorial.

Para Graminha e Martins (1997), o risco não é uma condição única, mas envolve uma variedade de condições e pode assumir graus de severidade variados. Os fatores de risco têm sido associados a toda sorte de eventos negativos de vida, circunstâncias ou variáveis associadas a uma probabilidade mais baixa de resultados sociais desejáveis ou positivos que, quando presentes, intensificam a apresentação de problemas físicos, sociais ou emocionais do indivíduo.

Conforme destacam Yunes e Szymanski (2001), é preciso ter em mente a plasticidade do conceito de risco para que não se cometa o equívoco de considerar um evento

isolado como um risco significativo, afinal, um único estressor pode não ter impacto significativo sobre o sujeito, mas a combinação de dois ou mais podem diminuir a possibilidade de consequências positivas no seu desenvolvimento.

É a combinação desses fatores de risco, ambientais ou biológicos, que ameaça duplamente o desenvolvimento da criança, com destaque para as influências ambientais. Estas, quando dotadas de características adversas e/ou punitivas, têm sido frequentemente consideradas significativos preditores de resultados desfavoráveis ao desenvolvimento.

A avaliação do risco na infância deve considerar ambientes adversos nos quais a criança está inserida. Além disso, de acordo com Petersen e Koller (2006), é preciso considerar o panorama multidimensional do desenvolvimento e suas consequências, a partir, também, dos aspectos positivos presentes no ambiente que atuam no desenvolvimento assim como os fatores de risco. Para Machado (2004), esses aspectos positivos podem apresentar-se como uma estimulação qualificada, cuidado do ambiente social, tanto no entorno mais próximo como em outros grupos sociais, a relação com os amigos na escola e o desempenho acadêmico.

Assis et al. (2009) consideram que estes fatores são de significativa relevância para a competência social de uma criança, pois a auxilia no estabelecimento de relações estáveis e positivas com pares, afetando sobremaneira o desenvolvimento infantil por contribuírem para a saúde física e psicológica. Tais preditores de ajustamento psicológico infantil são denominados fatores de proteção, por aumentarem a probabilidade de comportamentos ou de resultados desejáveis / positivos em diversas áreas do desenvolvimento, servindo também como moderadores da influência negativa da exposição ao risco, conforme assinala Machado (2004). Esses fatores protetivos, ainda de acordo com o autor referido, podem incluir tanto características individuais (competência, capacidade de enfrentamento, resiliência e adaptação) como comportamentais (religiosidade, relações positivas com adultos e participação em atividades pró-sociais).

A capacidade de suportar pressões é uma característica individual, pois muitas vezes não é o evento em si que torna o indivíduo vulnerável, mas sim a forma como ele percebe os estímulos estressores. Duas crianças do mesmo sexo e idade, quando expostas a uma mesma situação estressante, podem reagir de diversas formas, condicionadas por fatores genéticos, intrapsíquicos, educacionais, culturais, além de recursos de enfrentamento e suporte social, assim como a intensidade, frequência e qualidade dos estímulos recebidos (Machado, 2004; Morillo, 2000).

Berenchtein (2004) assinala que os estressores que podem afetar a criança devem ser proporcionais à habilidade de lidar com ele, à maturidade, ao estágio do desenvolvimento e à resiliência<sup>2</sup> infantil. É significativo compreender que uma criança não se desenvolve saudavelmente apenas sendo poupada do contato com o risco. De acordo com Lipp (2000b), uma criança excessivamente protegida de fatores de risco não tem chances de se preparar para o mundo atual, do mesmo modo como uma criança exposta a eles em demasia não tem a oportunidade de fortalecer-se e aprenderem estratégias de enfrentamento ou *coping*.

O termo *coping* é utilizado na literatura para denominar o “processo de lidar com demandas, internas ou externas, avaliadas pela criança como estando além de seus recursos ou possibilidades” (Bignotto, 2010, p. 32). As estratégias de *coping* são ações deliberadas, conscientes, que podem ser aprendidas e que se instalam ao longo do desenvolvimento humano, usadas e descartadas de acordo com as exigências do ambiente. Trata-se de um processo flexível e intencional cujo objetivo é amenizar as condições ambientais desfavoráveis e aumentar as possibilidades de adaptação às adversidades (Allegretti, 2006; Crissanto-Silva, 2006; Zakir, 2003).

A disponibilidade e a eficácia da utilização de estratégias de *coping* configuram um mecanismo defensivo psicologicamente adaptativo ao desenvolvimento que protege a criança e atua significativamente na prevenção do estresse. Pincus e Friedman (2004) realizaram um estudo que objetivou identificar quais eram as estratégias que crianças de algumas escolas americanas utilizavam para lidar com o estresse cotidiano. Evidenciou-se que muitas delas não apresentavam um repertório de estratégias que fossem adequadas para o enfrentamento das situações vivenciadas, o que justificou, segundo os autores, o índice significativo de estresse infantil apresentado.

Considerando que essas habilidades de enfrentamento podem ser desenvolvidas, Lipp (2000a) apresentou um programa brasileiro de tratamento específico ao controle de estresse infantil – TCS-I, baseado em princípios da terapia cognitiva comportamental que permite reduzir os níveis de estresse por enfatizar a mudança de comportamento inadequado e de cognições criadoras de estresse emocional. Bignotto (2010), posteriormente, buscou testar a eficácia deste novo método de tratamento do estresse na redução da sintomatologia do estresse em crianças de 8 a 9 anos de idade. Os resultados do estudo demonstraram que as crianças conviviam com uma enorme gama de estressores em função da demanda de

---

<sup>2</sup> Para Silva, Lacharité, Silva, Lunardi e Lunardi (2009), resiliência refere-se à “capacidade manifestada por alguns seres humanos de amenizar ou evitar os efeitos negativos que certas situações consideradas com elevado potencial de risco podem produzir sobre a saúde e o desenvolvimento das pessoas, das famílias ou mesmo das comunidades” (p. 93).

exigências que enfrentam na sociedade atual. A autora referida concluiu que o TCS-I tende a ser eficaz na redução do estresse infantil e das fontes internas do estresse.

Família e escola são contextos fundamentais ao desenvolvimento infantil e podem atuar duplamente como fator de risco e proteção. De acordo com Toneloto (2005), pais e professores são excelentes modelos para a criança e a convivência com eles podem influenciar tanto para que os níveis de estresse por elas experimentado se acentuem como para que falhas no seu enfrentamento sejam observadas.

Os fatores de proteção e de risco encontrados nas interações contidas nos contextos familiar e escolar, assim como a maneira como elas facilitam ou prejudicam o desenvolvimento infantil serão discutidas a seguir.

### **CAPÍTULO 3: ESTRESSE INFANTIL E CONTEXTOS DE DESENVOLVIMENTO – FAMÍLIA E ESCOLA**

Por representar uma fase crucial no desenvolvimento do indivíduo, o estresse infantil é influenciado direta e indiretamente pelos contextos familiar e escolar (Tricoli & Bignotto, 2000) que emergem como duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas. Ambos atuam como propulsores ou inibidores do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social, além de interagir determinando a trajetória do desenvolvimento humano. Conforme salientam Aspesi, Dessen e Chagas (2005), esta trajetória é representada pela maneira como se estruturam as interações entre um determinado indivíduo e seu contexto, permitindo tecer um desenvolvimento intelectual, social e afetivo especificamente influenciado pelo ambiente.

Tanto a escola quanto a família são instituições importantes à socialização ao promoverem a aprendizagem social da criança, seu padrão de pensamento e atitudes. Soares, Souza e Marinho (2004), definem a socialização como um processo direcionado em que os adultos responsáveis pela criança transmitem a ela comportamentos, habilidades, motivação, valores, convicção e padrões que são característicos, apropriados e desejáveis em uma cultura. Em condições adversas, podem representar risco ao desenvolvimento infantil saudável ao abandonar seu lugar de agente promotor de saúde e contribuir para a formação das fontes internas causadoras do estresse.

A inserção da criança em mais de um ambiente, além da família, permite que ela estabeleça uma rede de relações diferenciadas, forme vínculos e amplie os seus papéis e a qualidade entre esses dois contextos afeta de maneira significativa o aluno. Como salientam Dessen e Polônia (2007), os laços afetivos, estruturados e consolidados tanto na escola como na família permitem que os indivíduos lidem com conflitos, aproximações e situações oriundas destes vínculos, aprendendo a resolver os problemas de maneira conjunta ou separada.

Para compreender os processos de desenvolvimento e seus possíveis impactos evolutivos, torna-se necessário focalizar tanto a família quanto a escola, bem como suas inter-relações. Investigar tais relações constitui fonte importante de informação, na medida em que permite identificar aspectos ou condições que geram conflitos e compreender o contexto das fontes desencadeadoras de estresse na infância, assegurando que ambos os contextos são espaços efetivos para o desenvolvimento humano. Para Dessen e Polônia (2007), família e

escola “são responsáveis pela transmissão e construção do conhecimento culturalmente organizado, modificando as formas de funcionamento psicológico, de acordo com as expectativas de cada ambiente” (pg.22).

### **3.1. Estresse Infantil e Família**

Para compreender a infância, há que se conhecerem as relações estabelecidas entre os membros da família. Para Santos, Zanetta, Cipullo e Burdmann (2003) a família, uma instituição complexa e diversificada, desempenha papel central no desenvolvimento humano por ser responsável pelo equilíbrio emocional da criança. Assim, sua influência no desenvolvimento humano é inegável, já que o valor dos primeiros relacionamentos estabelecidos entre pais e filhos arrasta-se ao longo da vida do futuro adulto, principalmente no que tange a maneira de lidar com os sentimentos.

Definir o termo “família” é uma tarefa complexa. Composta por vários subsistemas integrados e independentes, como marido-esposa, genitores-filhos, irmãos-irmãos, avós-netos, é um sistema em desenvolvimento, um nicho ecológico primário para a promoção da socialização da criança, transmitindo significado social à vida de seus membros (Kreppner, 2000). É por meio deste processo de socialização que a criança adquire comportamentos, habilidades e valores apropriados e desejáveis à sua cultura, internalizando normas e regras que possibilitarão a ela um desenvolvimento mais adaptado e aquisição de autonomia.

Com o desenvolvimento e mudanças nas sociedades, os estilos de família mudaram e passaram a constituir-se a partir de padrões de funcionamento próprios, apresentando uma diversidade de arranjos na atualidade. Tais arranjos familiares, como pessoas solteiras vivendo sozinhas; cônjuges não casados, que habitam a mesma casa; casamento experimental ou convivência temporária antes da tomada de decisão de oficializar o casamento; casais homossexuais; famílias recasadas (compostas por padrasto e/ou madrasta); cônjuges que moram em casas separadas e pessoas que vivem com parentes que exigem cuidados, são construções de vida familiar baseadas, sobretudo, nos sentimentos nutridos pelos envolvidos, e não mais baseada na consanguinidade, segundo Dessen e Braz (2000).

Nesta sociedade contemporânea, a família tem enfrentado várias situações de estresse decorrentes destas mudanças na estrutura e dinâmica familiares e parentais e, como uma unidade nuclear tradicional, já não satisfaz. É importante destacar que nas relações familiares, há a presença de diversas variáveis que impactam o desenvolvimento da criança: renda familiar, grau de instrução dos pais e profissão, qualidade das interações e relações entre os

membros familiares e pessoas próximas. Dessen e Braz (2000), apoiadas na literatura, argumentam que, em etapas de transição e mudanças do sistema familiar como, por exemplo, a separação ou brigas dos pais, doenças, mortes, nascimento de um irmão, atribuição de atividades ou responsabilidades em excesso, estresse parental, disciplina parental contraditória, superproteção, exigência de desempenho além dos limites e capacidades da criança e baixo nível de suporte social, tende-se a experimentar um maior nível de estresse.

A identificação destas variáveis influencia o desenvolvimento infantil, permitindo a compreensão da dinâmica familiar bem como a especificidade do processo desenvolvimental. Portanto, quaisquer que sejam os mecanismos envolvidos, o ambiente familiar instável, incontrolável ou caótico tem sido reconhecido como prejudicial ao desenvolvimento infantil. Contudo, de acordo com Reppold, Pacheco, Bardagi e Hutz (2002), práticas educativas assertivas, um bom funcionamento familiar, a existência de vínculo afetivo, o apoio, o monitoramento parental e o acesso a atividades enriquecedoras têm sido associados a fatores protetores na moderação do estresse ao contribuir para o funcionamento adaptativo infantil.

Desse modo, a família pode ser identificada como fator de risco ou como fator de proteção, dependendo do estilo parental<sup>3</sup> utilizado. A forma como os pais lidam com as situações estressantes e educam seus filhos refletirá diretamente, de acordo com Lipp (2000b), nas reações destes diante das adversidades. Essa influência exercida pelos pais é de extrema relevância para a aquisição das características pessoais dos filhos, na medida em que, como salienta a referida autora, “podem servir como causas em potencial do estresse infantil ou, ao contrário, auxiliá-los a lidar com ele” (pg. 102).

O estresse parental tem sido apontado como uma variável importante na dinâmica das famílias com crianças que efetivamente apresentam algum tipo de problema de comportamento. Diante disso, é possível considerar um ciclo no qual o estresse parental apresenta-se como um dos fatores causais de práticas coercivas de disciplina que, por sua vez, seria um dos fatores geradores de problemas comportamentais infantis que incrementariam o nível de estresse experienciado pela criança.

As estratégias para o controle do estresse são aprendidas de forma natural dentro do contexto familiar. Além desta tarefa, a família deve buscar a estabilidade familiar fortalecida a partir da formação de fortes e sólidos vínculos afetivos, a fim de fornecer padrões de interação

---

<sup>3</sup> Estilo parental pode ser compreendido como um clima emocional que vai além das atitudes dos pais, buscando atuar na eficácia das práticas disciplinares específicas, e também na predisposição dos filhos à socialização (Costa, Teixeira & Gomes, 2000; Steinberg, 2000).



positivos que possibilitam o ajustamento do indivíduo aos diferentes ambientes de que participa.

Diante da importância do contexto familiar e das relações nele estabelecidas, Kreppner (2000) destaca a necessidade de pesquisas nesta área, na perspectiva do desenvolvimento humano, afinal, para o autor, o contexto familiar e seu impacto sobre o desenvolvimento infantil, em especial, durante os períodos de transição, são fundamentais para a psicologia contemporânea. Apesar disso, no Brasil, os estudos são escassos quando se trata da influência da dinâmica familiar sobre o processo saúde-doença, no qual se encontra o estresse infantil (Demarzo, 2011), sobretudo, devido a dificuldades metodológicas como a inadequação dos instrumentos utilizados para estudos por privilegiarem a família nuclear tradicional.

É, portanto, possível observar que, no cenário nacional, poucos ainda são os estudos que buscam identificar os fatores familiares que afetam diretamente o processo de adaptação da criança, deflagrando estados recorrentes de estresse. Entretanto, alguns estudos empíricos acerca da relação entre a dinâmica familiar e o estresse, indicam a influência de variáveis familiares no desempenho acadêmico infantil (Demarzo, 2011; Santos & Graminha, 2005; Soares, Souza & Marinho, 2004), dos estilos e práticas parentais (Gomide, Salvo, Pinheiro & Sabbag, 2005; Justo, 2005; Mondin, 2008); do estresse familiar nas doenças infantis (Bosco, 2006; Fávero & Santos, 2005; Ferriolli, Marturano & Puntel, 2007); do abuso sexual (Cecconello, De Antoni & Koller, 2003; Habigzang, Koller, Azevedo & Xavier, 2005), do estresse e depressão maternos associados a problemas de saúde mental infantil (Cabral, 2008).

A literatura do cenário científico nacional tem destacado o interesse dos pesquisadores pela relação entre práticas parentais e estresse. Estudos como o de Gomide (2003) e Pinheiro (2003) evidenciaram uma correlação positiva entre estresse e práticas educativas negativas de negligência, abuso físico, punição inconsistente, disciplina relaxada e monitoria negativa, que podem agir como estressores para a criança.

Souza (2006), buscou identificar a incidência de estresse em crianças com idade entre 6 e 8 anos e a possível relação existente com aspectos da rotina familiar. A incidência de estresse foi de 28% na população estudada e, entre os aspectos da rotina familiar estudados, o mais significativo para o desenvolvimento de estresse nas crianças foi o número de filhos nas famílias, indicando que os filhos únicos tem mais estresse. Não se encontrou relação entre a rotina escolar e a incidência de estresse.

Assis et al. (2009) realizaram um estudo que objetivou investigar as variáveis socioeconômicas de 479 escolares entre 6 e 13 anos de idade, do ensino fundamental de

escolas públicas, com o intuito de analisar a associação de determinantes sociodemográficos com o desenvolvimento de problemas de comportamento e de adaptação psicossocial. Constatou-se que crianças abaixo da linha de pobreza, com pais de baixo nível de escolaridade, e vivendo em famílias monoparentais ou recasadas apresentaram mais precária competência social e, conseqüentemente, mais dificuldade adaptativa a adversidades sociais e emocionais infantis, que podem se manter até a vida adulta.

Contudo, a família não é o único contexto em que a criança tem oportunidade de experienciar e ampliar seu repertório como sujeito de aprendizagem e desenvolvimento. A escola, cada vez mais, vem desempenhando um papel significativo na vida das crianças, visto que grande parte delas permanece a maior parte do tempo no ambiente escolar, convivendo com a professora e os colegas.

### **3.2. Estresse Infantil e Contexto Escolar**

Mais do que uma instituição de ensino onde se aprende letras, número e artes, a escola, representa o segundo contexto desenvolvimental em que a criança vai continuar seu processo de socialização iniciado pela família. De acordo com Dessen e Polônia (2007), ela emerge como uma instituição fundamental para o desenvolvimento cognitivo, social, físico e afetivo do indivíduo ao constituir um contexto diversificado de desenvolvimento e aprendizagem.

É neste ambiente que se vivenciam relações de amizades, pares, grupos, competição, rivalidade, regras, condutas e, conseqüentemente, ampliam-se as relações sociais infantis. De acordo com Poletto e Koller (2008), a escola, por ser um ambiente repleto de novas experiências, desafios e aprendizagens, pode tornar-se um lugar favorável à elevação do estresse na infância quando associado ao ingresso cada vez mais precoce da criança na vida escolar. Tal fato ocorre, pois é neste contexto que as crianças começam a receber cobranças formais, passando a ter horários, regras e responsabilidades em número bem maior do que tinha em casa.

A relação entre estresse infantil e escolaridade estreita-se à medida que se focaliza na meninice (dos 6 aos 12 anos), vista como um período de consolidação das conquistas cognitivas e socioemocionais alcançadas no final dos anos pré-escolares. O ingresso no ensino fundamental traz novas demandas para as crianças, uma vez que, forçadas a estudar e a praticar várias atividades extracurriculares, sentem-se estressadas por não terem tempo suficiente para viverem a própria infância. Para Graziano, Reavis, Keane e Calkins (2007), a

transição da primeira série é permeada por imprevisibilidade e incertezas em que a criança se depara com uma extensa agenda de novas habilidades a serem desenvolvidas e conhecimentos a serem dominados.

Diante da importância do contexto escolar ao desenvolvimento humano e considerando sua possível contribuição à manifestação de sintomas de estresse, vários estudos vêm sendo realizados no contexto nacional. Diferentes populações têm sido focalizadas nestas pesquisas, sendo que muitas delas são voltadas para o início da fase escolar, da pré-escola ao ensino fundamental.

Tanganelli e Lipp (1998), por exemplo, realizaram um estudo com 158 alunos de 1ª a 4ª série, com e sem dificuldades escolares, para verificar o índice de estresse presente. Utilizando o Inventário de Sintomas de Stress Infantil (ISS-I) constataram uma alta frequência de sintomas de estresse (55% da amostra) em particular entre os alunos com baixo desempenho acadêmico (67%). Os autores evidenciaram, ainda, a prevalência de sintomas psicológicos, como queixas emocionais e afetivas, mais frequentes em pessoas do sexo feminino.

Lemes et al. (2003) avaliaram 342 crianças por meio da Escala de Stress Infantil (ESI) com o objetivo de caracterizar o estresse em crianças de 1ª a 4ª série de uma escola pública paulistana e ainda comparar a presença ou a ausência do estresse com o respectivo desempenho escolar. Os dados demonstraram que do total da amostra, 30,1% das crianças apresentaram sintomatologia de estresse e, destas crianças, 38,2% apresentavam desempenho fraco, corroborando a correlação existente entre as variáveis avaliadas. Os autores destacaram, ainda, que à medida que as crianças progredem academicamente, eleva-se o índice de estresse: na segunda série (30,6%), na terceira (31,6%) e na quarta, 33%.

Lipp et al. (2002) pesquisaram a prevalência do estresse infantil em 255 crianças com idade entre 7 a 14 anos, oriundas de três escolas (pública, particular e particular confessional filantrópica). Foi aplicada a Escala de Stress Infantil (ESI) analisando-se os dados em relação ao tipo de escola, sexo e nível de escolaridade. A prevalência de estresse foi de 12,5% na amostra estudada, com 32 crianças apresentando sintomas de estresse grave. Destas, o número de meninas com estresse (9,02%) era significativamente maior do que o dos meninos (3,53%). Constatou-se que o tipo de escola frequentada pelos alunos pode influenciar o nível de estresse da criança ao se verificar uma forte associação entre a presença de estresse e a escola frequentada. A escola pública apresentou um maior percentual de crianças estressadas (18%) enquanto as instituições filantrópica e particular obtiveram 6 e 7%, respectivamente). Tal fato foi associado, pelos autores, à contribuição de diferenças

socioeconômicas e culturais. Evidenciou-se, ainda, que o estresse tende a diminuir nas séries mais elevadas, estando mais presente na primeira série, com 23% das crianças com sintomas graves de estresse.

Sbaraini e Scherman (2008) objetivaram identificar a prevalência de estresse e os fatores a ele associados em 883 alunos da 4ª série do ensino fundamental de escolas públicas e privadas do sul do país. Os resultados evidenciaram que 18,2% dos escolares apresentaram indícios de estresse, identificando-se como fatores associados a ele o tipo de escola (19,2% das crianças estressadas eram de escola pública e 10,3% de escola privada), a situação conjugal dos pais e o relacionamento familiar, além de relacionar o stress com o aumento da escolaridade. Verificaram, ainda, que crianças maiores apresentaram significativa prevalência de sintomas de estresse do que as crianças mais novas.

De maneira geral, a maioria destes estudos dedica-se a identificar a presença ou não de estresse, geralmente investigando os sintomas ou sua correlação com o desempenho escolar. Portanto, enfatizando-se a necessidade de envidar esforços para melhor compreender as relações família-escola de modo a assegurar que ambos os contextos sejam espaços efetivos para o desenvolvimento humano, além de contribuir para a minimização de possíveis consequências do estresse infantil para a vida adulta, o presente estudo apresenta, como objetivo geral, a investigação acerca do estresse infantil em alunos do 2º e 3º anos do ensino fundamental, bem como avalia, em um subgrupo destes alunos, possíveis aspectos familiares e escolares que estejam atuando como fatores de risco e proteção.

Como objetivos específicos, propõe-se:

1. Identificar, na amostra ampla, indicadores de estresse infantil, bem como comparar o nível de estresse entre alunos do 2º e 3º anos do ensino fundamental.
2. Delimitar um subgrupo de participantes a partir dos maiores índices de estresse.
3. Investigar, nesse subgrupo de crianças com maiores índices de estresse, aspectos da dinâmica familiar que possam estar atuando como fatores de risco e/ou proteção no estresse infantil.
4. Investigar, nesse mesmo subgrupo, aspectos do contexto escolar que possam estar atuando como fatores de risco e/ou proteção no estresse infantil.

## MÉTODO

### a. Participantes

A pesquisa foi realizada em uma escola pública federal da cidade de Juiz de Fora. A escolha da instituição escolar para a constituição da amostra considerou critérios de conveniência da pesquisadora, assim como, a heterogeneidade socioeconômica dos alunos matriculados, a acessibilidade e o número de crianças dos 2º e 3º anos do ensino fundamental. A amostra inicial foi constituída por 103 crianças com idade média de 7 anos e 6 meses.

Desta amostra inicial, selecionou-se um subgrupo de crianças que apresentaram os 20 maiores índices de estresse (10 de cada nível de escolaridade) para a segunda etapa do estudo, que envolveu a realização de uma entrevista semiestruturada com seus pais e professores.

Na primeira etapa da pesquisa, foram incluídos na amostra todos os alunos matriculados nos 2º e 3º anos do ensino fundamental, excluindo-se apenas aqueles cuja participação não foi autorizada pelos pais. Na segunda etapa, foram excluídos os pais que não demonstraram interesse e disponibilidade para a realização das entrevistas. No que tange às docentes, optou-se por entrevistar aquelas que, além de professoras, também atuam na instituição como coordenadora das turmas participantes.

### b. Instrumentos e Materiais

Para atender aos requisitos éticos da pesquisa, foi redigido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido contendo objetivos, método, finalidade e risco da pesquisa (Anexos A, B e C).

O segundo instrumento, um questionário de caracterização foi elaborado pela pesquisadora a fim de identificar os participantes por meio de informações como nome, idade, sexo e escolaridade e dados sócio-demográficos da amostra. O questionário de caracterização das crianças (Anexo D) coletou informações sobre idade, sexo e escolaridade. Já o dos pais (Anexo E), além destes dados fundamentais, inquiriu-se endereço, estado civil, número de filhos, composição e renda familiar e profissão. As professoras (Anexo F) foram indagadas sobre nome, idade, sexo, escolaridade, vínculo com a instituição e tempo de atuação docente.

O terceiro instrumento, respondido pelos alunos, refere-se à Escala de Stress Infantil – ESI (Lipp & Lucarelli, 2008), utilizada para rastrear as crianças do 2º e 3º anos do ensino fundamental com os maiores indícios de estresse (Anexo G). A escala, composta por 35 itens ou frases relacionadas às reações infantis físicas, psicológicas, psicológicas com componentes depressivos e psicofisiológicas, objetiva verificar a existência ou não de estresse em crianças entre 6 e 14 anos, além de possibilitar identificar o tipo de reação ligada ao estresse que ocorre com mais frequência na criança. Seus itens ou frases são respondidos a partir de uma escala no formato Likert de cinco pontos (nunca; um pouco; às vezes; quase sempre; sempre) e registrados em quartos de círculos, conforme a frequência com que os sujeitos experimentam os sintomas apontados por cada item. Cada quarto de círculo equivale a 1 (um) ponto. De acordo com as normas interpretativas do instrumento, considera-se uma criança com sintomatologia significativa de estresse aquela que apresentar círculos completamente cheios em sete ou mais itens da escala total, aquela cuja soma de pontos for igual ou maior a 22 pontos nos fatores de “reações físicas”, maior ou igual a 29 nos fatores de “reações psicológicas”, maior ou igual a 21 nos fatores de “reações psicológicas com componentes depressivos” e “reações psicofisiológicas”, ou aquela cujo resultado final for maior que 79. Vale ressaltar que a escala não foi utilizada para fins de diagnóstico.

O quarto instrumento, um Roteiro de Entrevista (Anexo H – Pais e Anexo I - Professores) objetivou investigar as percepções dos pais e professores do subgrupo de 20 alunos delimitados após análise do instrumento de rastreamento, acima referido. O roteiro dirigido ao subgrupo de 20 pais/mães visou aprofundar questões acerca de três temáticas relativas, a saber: (a) Concepções sobre o estresse infantil (manifestação e fatores desencadeantes), duas perguntas (1,2); (b) estresse infantil e contexto familiar (relacionamento familiar, participação dos pais em tarefas como ajudar os filhos a fazerem os deveres, estimular relacionamentos interpessoais e atividades de lazer, monitorar ou controlar as tarefas escolares e as atividades diárias da criança, participar de reuniões e eventos escolares) que envolveu 11 perguntas (3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13); e (c) a percepção de fatores protetores vinculados ao desenvolvimento infantil (fatores familiares e estratégias que possam minimizar o surgimento do estresse na infância) com três perguntas (14,15,16).

O roteiro elaborado para os professores apresenta questões relativas à: (a) Concepções sobre o estresse infantil (manifestação e fatores desencadeantes), duas perguntas (1,2); (b) estresse infantil e escolaridade (relacionamento interpessoal, comportamento, reação a avaliações, dificuldades de aprendizagem e estratégias docentes perante dificuldades manifestadas no contexto escolar), que envolveu sete perguntas (3,4,5,6,7,8,9); e (c)

percepção de fatores protetores vinculados ao desenvolvimento saudável (fatores intra-escolares e estratégias que possam minimizar o surgimento do estresse na infância), com quatro perguntas (10,11,12,13).

Foi utilizado um *gravador* para a realização das entrevistas.

### **c. Procedimentos para coleta de dados**

A realização da pesquisa iniciou-se com a submissão da pesquisa ao Comitê e Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora – CEP/UFJF, sob o parecer nº 085/2011.

Após a aprovação, foi solicitada a lista de alunos matriculados nos 2º e 3º anos que constituíram a amostra inicial a fim de obter informações quanto ao nível de escolaridade, faixa etária e sexo. Optou-se por estes níveis de escolaridade por se tratar, o primeiro, de uma fase de transição da trajetória desenvolvimental do indivíduo, e o segundo, para observar se o nível de estresse aumenta ou diminui com a evolução escolar da criança. Após consentimento da coordenadora do ensino fundamental da instituição de ensino e devolução dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido devidamente autorizados pelos pais das crianças, foi agendado com as professoras de seis turmas do Ensino Fundamental (três turmas do 2º ano e três do 3º ano) um horário específico para a entrada da pesquisadora em sala de aula. Neste horário, apresentou-se a proposta do estudo também aos alunos a fim de obter seu consentimento, porém, de forma oral.

Obtidos os consentimentos, procedeu-se à aplicação da Escala de Stress Infantil de Lipp e Lucarelli (2008), após breve explicação da pesquisadora. A aplicação foi realizada de forma grupal em um único encontro com duração aproximada de 30 a 50 minutos, promovidos em sala reservada (apenas com os alunos autorizados pelos responsáveis a participarem do estudo) em horários cedidos pelas professoras das turmas. Os dados da escala foram analisados pela pesquisadora de acordo com a padronização da autora do instrumento, visando delimitar um subgrupo composto pelos 20 alunos que obtiveram os maiores índices de estresse na escala aplicada, sendo 10 de cada nível de escolaridade. Para a análise da pontuação da escala, foram considerados os escores totais alocados em ordem decrescente e, atendendo às especificidades da sua correção, optou-se por incluir neste subgrupo as crianças caracterizadas como pertencentes às fases de quase exaustão e exaustão do estresse por representar uma sintomatologia mais significativa de estresse.

Após o tratamento estatístico dos dados da Escala de Stress Infantil pela pesquisadora, 28 crianças foram classificadas para a segunda etapa a partir da sua alocação nas fases escolhidas como critério de inclusão. Oito delas foram excluídas da amostra exclusivamente pela falta de interesse de seus genitores que não compareceram aos encontros agendados mais de duas vezes.

Destas, um subgrupo de 20 pais e 4 professoras foram contatados e convidados a participar da realização das entrevistas. As entrevistas foram previamente agendadas de acordo com a disponibilidade dos participantes e realizadas na própria instituição escolar (professores) ou no Centro de Psicologia Aplicada/UFJF (pais), com duração média de 60 minutos. Nas entrevistas realizadas com os pais das crianças constituintes do subgrupo avaliado, foram identificadas demandas de atendimento clínico, tanto por parte das crianças como dos pais. A fim de supri-las, encaminhamentos foram realizados pela própria pesquisadora, juntamente com sensibilizações acerca da importância de estratégias preventivas e minimizadoras dos efeitos do estresse no desenvolvimento infantil.

Finalizada a coleta de dados, os instrumentos foram guardados conforme as disposições legais para a pesquisa com seres humanos (5 anos). Quanto à identidade dos envolvidos na pesquisa, ressalta-se que esta foi tratada com padrões profissionais de sigilo.

Realizou-se uma devolutiva coletiva em que a comunidade escolar e os pais receberam o retorno, bem como orientações ao manejo do estresse de acordo com os fatores de risco e proteção presentes nos relatos das entrevistas.

#### **d. Análise dos dados**

O modelo subjacente a esta pesquisa aponta duas direções: a primeira, uma abordagem quantitativa e objetiva (identificação do nível de estresse infantil) e a segunda, uma abordagem qualitativa referente às concepções e percepções de pais e professores acerca do estresse infantil.

A Escala de Stress Infantil, após sua correção padronizada, foi submetida à uma análise estatística descritiva dos dados relativos à amostra global com o auxílio do pacote estatístico Statistical Package for the Social Sciences – SPSS. As variáveis numéricas foram descritas utilizando-se mínimos, máximos, médias e desvio padrão e as categóricas utilizando-se percentuais. Para análise da significância estatística da amostra global, foram comparados três grupos relativos às reações do estresse (grupo 1 = ausência de estresse; grupo 2 = fases alerta e resistência; e grupo 3 = fases quase exaustão e exaustão) em relação às variáveis



idade, escolaridade e sexo por meio da prova de Brown-Forsythe com Post Hoc de Tamhane. Todas as demais comparações foram feitas utilizando teste t. O nível de significância adotado foi de  $p < 0,05$ .

As entrevistas foram gravadas, transcritas e submetidas à análise de conteúdo temática e frequencial (Bardin, 2011). Para o procedimento de análise de conteúdo, primeiramente efetuou-se a análise vertical das entrevistas, (definição), na qual cada entrevista é analisada por si, focalizando os trechos significativos dos relatos de cada um dos participantes e, em seguida, a categorização dos mesmos. A partir deste procedimento, realizou-se a análise horizontal das entrevistas, em que as características de todas as entrevistas são comparadas a fim de descrever a tendência geral das participantes acerca das temáticas pesquisadas (análise frequencial). Cada categoria delimitada no processo de análise horizontal foi precedida por um número e submetida a uma análise frequencial, permitindo delimitar a frequência com que cada categoria emerge nos relatos transcritos.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em consonância com os objetivos da pesquisa, a apresentação dos resultados seguirá a seguinte organização: primeiramente, serão apresentados os resultados mais gerais dos participantes da fase de rastreamento juntamente com os dados globais e específicos da Escala de Stress Infantil aplicada na primeira etapa da pesquisa. Na sequência, apresentam-se os resultados quanto ao perfil sócio-demográfico do subgrupo participante da segunda etapa (idade, estado civil, número de filhos, nível socioeconômico, escolaridade). Por último, são demonstrados os resultados provenientes da análise de conteúdo das entrevistas com os pais e professores do subgrupo dos participantes.

### 5.1. Primeira parte dos resultados

#### 5.1.1. Caracterização da Amostra Global de Participantes da Etapa de Rastreio

Do grupo inicial de alunos ( $N = 103$ ), 61 crianças são do sexo masculino e 42 crianças do sexo feminino. Dessa amostra total, 60 alunos cursavam o 3º ano do ensino fundamental e 43 o 2º ano. A média de idade dos participantes, na amostra global ( $n = 103$ ), foi de 7 anos e 6 meses com desvio padrão de 0,68. A caracterização da amostra global desta primeira etapa, em relação à idade, escolaridade e sexo são descritas na Tabela 1.

TABELA 1  
Caracterização da amostra global ( $N = 103$ )

Variáveis		F	%
Idade (em anos)	6	2	1,9
	7	41	39,8
	8	53	51,5
	9	7	6,8
Total		103	100
Escolaridade	2º ano	43	41,7
	3º ano	60	58,3
Total		103	100
Sexo	Masculino	61	59,2
	Feminino	42	40,8
Total		103	100

Conforme apresenta a Tabela 1, das crianças participantes da fase de rastreio da pesquisa, 91,3% encontram-se com idade de 7 (39,8%) e 8 (51,5%) anos sendo, em sua maioria, do sexo masculino (59,2%). Os alunos que apresentaram indícios significativos de estresse na amostra global ( $N = 103$ ) concentram-se no 3º ano do ensino fundamental (58,3%). Esses dados corroboram os achados dos estudos realizados por Lemes et al. (2003) e Sbaraini e Scherman (2008) os quais evidenciaram uma maior prevalência significativa de estresse nas crianças mais velhas. Contudo, contrapõem-se aos resultados encontrados por Lipp et al. (2002) e da afirmação dos autores de que o estresse diminui nas séries mais elevadas. Pode-se considerar o fato de que o ingresso no ensino fundamental traz novas demandas para as crianças, fazendo com que a escola seja considerada um ambiente de risco ao surgimento ou à elevação do estresse infantil, por se colocar ao aluno como um contexto desafiador às suas potencialidades, sobretudo pela imprevisibilidade e incertezas com as quais a criança se depara a partir de uma extensa agenda de novas habilidades a serem desenvolvidas e conhecimentos a serem dominados. Para Graziano et al. (2007), tal inserção do aluno nos primeiros anos do ensino fundamental, é uma fase crucial ao desenvolvimento de sintomas de estresse, pelo acúmulo de novas demandas, acadêmicas e interpessoais, assim como pela sobrecarga de atividades no seu cotidiano.

#### *5.1.2. Resultados Globais e Específicos da Escala de Stress Infantil*

A escala de Stress Infantil possui 35 questões que podem alcançar o valor de 4 pontos cada, totalizando 140 pontos. Desta forma, foi considerada uma escala de 0 a 140 sendo que os valores de 0 a 50 pontos indicam baixo nível de sintomas de estresse, de 51 a 104 médio nível de sintomatologia de estresse e de 105 a 140 alto indicativo de estresse infantil.

De acordo com a correção padronizada proposta pelas autoras, as crianças foram classificadas de acordo com a presença ou não de sintomas de estresse, assim como foram alocadas nas respectivas fases do estresse.

Em relação à distribuição de frequência, conforme evidencia a Tabela 2, 41 crianças da amostra global não apresentaram sinais de estresse, enquanto 62 apresentaram sintomatologia expressiva, destas 33 meninas (54,9%) e 29 meninos (45,1%). Desta amostra de crianças com indicadores de estresse ( $n = 62$ ), 28 delas (27,1%) foram categorizadas nas duas últimas fases do estresse – quase exaustão e exaustão – de acordo com a classificação do instrumento. Tais dados vão ao encontro de algumas pesquisas (Melo e Perfeito, 2006; Tricolti, 1997; Vilela, 1995), as quais evidenciam alta incidência de sintomatologia de

estresse em crianças de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série, constatando-se a possibilidade de, cada vez mais, verificarem-se sintomas de estresse na infância.

TABELA 2  
Classificação da amostra global em relação à presença de estresse ( $N = 103$ )

Presença/ausência de estresse	F	%
Sem estresse	41	39,8
Fase de alerta	26	25,2
Fase de resistência	8	7,8
Fase de quase-exaustão	26	25,2
Fase de exaustão	2	1,9
Total	103	100,0

Conforme já abordado, os dados da Escala de Stress Infantil foram computados de acordo com uma padronização em sua correção e, a partir desta análise, constituiu-se uma listagem com os escores totais de todos os alunos em relação à referida escala. As estatísticas descritivas da amostra global, como mínimos, máximos, médias e desvio padrão, em relação às reações do estresse estão apresentadas na Tabela 3.

TABELA 3  
Estatísticas descritivas das reações ao estresse da amostra global ( $N = 103$ )

Reações características ao estresse	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Reações físicas	0	31	8,02	6,47
Reações psicológicas	0	36	13,08	7,48
Reações psicológicas com componentes depressivos	0	36	6,63	6,76
Reações psicofisiológicas	0	32	8,77	6,61
Score total	2	135	36,52	23,7

Quanto às reações características ao estresse da amostra total, conforme apresenta a Tabela 3, evidenciou-se uma tendência das crianças em apresentar uma maior ocorrência de reações psicológicas aos eventos estressantes (média de 13,08 pts). Tais dados coincidem com alguns estudos (Lipp & Tanganelli, 1998; Lucarelli, 2005; Melo & Perfeito, 2006), de que os sintomas de estresse infantil mais frequentes são os psicológicos, como queixas emocionais e afetivas, dentre as quais se destacam a preocupação excessiva com coisas ruins que podem acontecer, ansiedade, terror noturno, vontade de chorar, medo e falta de apetite.

Os resultados revelam também uma frequência maior de reações psicofisiológicas (8,77) e físicas (8,02), destacando-se, dentre as primeiras, dificuldade em prestar atenção, timidez, agitação e realização de atividades em excesso, e dentre as outras, prisão de ventre, diarreia, dor de barriga, dor de cabeça, sonolência. As reações psicológicas com componentes depressivos foram apontadas em menor escala pelos participantes, apresentando como sintomas a vontade de sumir da vida, autodepreciação e desânimo. O estudo de Carvalho (2000) corrobora os achados do presente estudo ao deparar-se com as reações psicológicas ao estresse em uma maior proporção e, em menor frequência, as reações psicológicas com componentes depressivos.

Quanto ao efeito da variável sexo, na escala total, pode-se dizer que não houve diferenças significativas entre meninos e meninas. Entretanto, por meio do teste t de Student, com nível de significância de  $p < 0,05$ , constatou-se uma diferença entre o sexo masculino e feminino quanto à reação psicológica ao estresse ( $\text{sig} = 0,49$ ), conforme demonstra a Tabela 4.

TABELA 4  
Relações entre a presença do estresse e o sexo ( $N = 103$ ).

Reações ao estresse	Sexo	Média	Desvio padrão	Sig (tailed-2)
Reações físicas	Masculino	7,27	6,15	0,157
	Feminino	9,11	6,84	
Reações psicológicas	Masculino	11,88	6,86	0,049*
	Feminino	14,83	8,07	
Reações psicológicas com componentes depressivos	Masculino	7,08	7,52	0,417
	Feminino	5,97	5,49	
Reações psicofisiológicas	Masculino	8,86	6,46	0,866
	Feminino	8,64	6,90	
Score total	Masculino	35,11	23,75	0,470
	Feminino	38,57	23,86	

\*  $p < 0,05$

Observou-se, portanto, que as reações psicológicas, caracterizadas por ansiedade, vontade de chorar, medo, falta de apetite, entre outras, são mais frequentes entre as meninas do que entre os meninos. Estes achados coincidem com a afirmação de Tanganelli e Lipp (1998) de que a prevalência de reações psicológicas em meninas pode ser atribuída a questões culturais que permitem a elas serem afetuosas, quietas, emotivas, obedientes, e, ainda, que não podem brigar, nem gritar; enquanto os meninos devem ser desinibidos, agressivos, independentes e competentes. Ou seja, para os autores referidos, as meninas tendem a extravasar as tensões, a ansiedade e a angústia por meio do choro e birras.

Avaliando o efeito das variáveis idade e escolaridade, constatou-se que não há diferenças significativas nas reações ao estresse, sugerindo que ambas as variáveis podem não influenciar diretamente no surgimento de sintomas de estresse, ponderando que outros fatores podem estar contribuindo para o surgimento ou manutenção desses sinais, como fatores familiares, escolares e aqueles intrínsecos à criança. Dentre eles, de acordo com Slee, Murray-Harvey e Ward (1996), destacam-se: separação, brigas ou ausência dos pais; nascimento de um irmão; dificuldades de relacionamento interpessoal e convívio social; cobranças disciplinares exageradas; ambiente físico da escola, formas de avaliação e mudança de séries; além da dificuldade de adaptação, ausência de rotina e sobrecarga de atividades.

Verificou-se, ainda, que todos os grupos caracterizados em relação às variáveis “escolaridade”, “idade” e “sexo”, diferenciam-se entre si após a aplicação da prova de Brown-Forsythe com Post Hoc de Tamhane.

## **5.2. Segunda parte dos resultados**

### *5.2.1. Caracterização da Amostra Pré-selecionada para a Segunda Etapa da Pesquisa*

Da amostra global ( $N = 103$ ), 28 crianças foram identificadas como pertencentes às fases mais significativas do estresse. Conforme apresenta Tabela 5, 53,6% do subgrupo delimitado pelas 28 crianças pertencentes às fases mais preocupantes do estresse são do sexo feminino. Tal informação aproxima-se do percentual observado anteriormente (53,2% de meninas com indícios significativos de estresse) evidenciando uma discreta diferença em relação à manifestação de sintomas de estresse em meninas e meninos.

TABELA 5

Distribuição do subgrupo caracterizado como pertencente às fases de quase exaustão e exaustão: sexo, idade e escolaridade ( $n = 28$ )

Variáveis		F	%
Sexo	Masculino	13	46,4
	Feminino	15	53,6
Total		28	100
Escolaridade	2º ano	12	42,9
	3º ano	16	57,1
Total		28	100
Idade (em anos)	7	11	39,3
	8	16	57,1
	9	1	3,6
Total		28	100

Esses resultados convergem com os achados de Calais (2002) e Tanganelli e Lipp (1998), que evidenciaram a prevalência de sintomas de estresse entre pessoas do sexo feminino, indicando que os meninos apresentam melhores estratégias de enfrentamento ao estresse. Em contrapartida, Carvalho (2000) e Lemes et al. (2003), indicaram uma maior percentagem de estresse nos meninos, ao considerarem que, devido a submissão precoce das meninas ao estresse que ocorre principalmente em classes menos favorecidas como a do estudo, elas apresentam maior facilidade e habilidade para enfrentá-lo.

Essa proximidade de percentuais entre as crianças classificadas como estressadas e as pertencentes às fases mais avançadas do estresse infantil, também ocorreu em relação à faixa etária e à escolaridade, sinalizando a predominância, em ambas as etapas, na faixa etária de 8 anos e ao 3º ano do ensino fundamental. A prevalência de crianças com sintomas de estresse no 3º ensino do ensino fundamental coincide com os achados de Lemes et al. (2003) que, ao verificar um aumento do estresse a partir do progresso acadêmico das crianças, demonstrou uma maior diferença de índices de estresse entre a primeira e a segunda série (atuais 2º e 3º anos) do que entre as demais séries avaliadas. Acredita-se que este resultado, ainda segundo estes autores, refere-se ao fato de a escola aumentar a exigência por desempenho juntamente

com o aumento do número de professores experenciado na transição do segundo para o terceiro ano.

Destas 28 crianças, delimitou-se o subgrupo participante da segunda etapa da pesquisa, composta por 20 crianças, das quais 35% eram meninos, e, uma vez mais, a maioria foi composta por meninas (65%). Conforme previsto, os pais e professores destas 20 crianças foram entrevistados.

### 5.2.2. Caracterização da Amostra de Pais Entrevistados

A idade mínima dos genitores variou entre 28 anos e 52 anos (Média = 36,8 anos com desvio padrão = 6,4). A Tabela 6 descreve o perfil sócio-demográfico da amostra de pais ( $n = 20$ ).

Os principais informantes foram as mães, que totalizaram 90% desta amostra ( $n = 20$ ), demonstrando que as mães estão diretamente mais envolvidas na vida acadêmica dos filhos.

No que se refere ao estado civil, 45% dos genitores eram casados, enquanto 25% se encontravam em união estável. Genitores sem cônjuges, que englobaram os solteiros e os divorciados, perfizeram 10% da amostra, achado este que se contrapõe ao argumento de Dessen e Braz (2000) que, apoiadas na literatura, destacam a separação dos pais e o baixo nível de suporte familiar advindo da ausência de um dos genitores, como uma tendência a elevar o nível de estresse nas crianças. Já o percentual de 70% de genitores com cônjuges pode estar associado a atitudes parentais potencialmente formadoras de atitudes na criança que implicam em dificuldades para lidar com as fontes de estresse e seus sintomas. De acordo com Lipp (2003) essas atitudes são: brigas conjugais constantes, estresse parental e disciplina contraditória por parte dos pais.

Quanto ao nível socioeconômico, os pais entrevistados constituem um grupo de famílias mais pobres, pertencendo, em geral, a classes que experimentam maiores dificuldades econômicas. A maior percentagem das famílias era proveniente das classes D, média baixa (45%) ou C, média intermediária (35%). A minoria aloca-se na classe E (20%), por serem consideradas famílias excluídas em função da sua preocupante situação socioeconômica. As famílias do estudo foram caracterizadas a partir da renda familiar informada<sup>4</sup>. A concentração de renda nas faixas inferiores tem sido associada, de acordo com

---

<sup>4</sup> A caracterização das famílias em relação ao nível socioeconômico baseou-se na classificação do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) que considera o número de salários mínimos constituintes da renda familiar e divide-se em cinco faixas de renda ou classes sociais.



a literatura (Ferriolli, Marturano & Puntel, 2007), a problemas de saúde mental em crianças entre 6 e 12 anos de idade, devido ao acúmulo de eventos de vida adversos, principalmente os oriundos do baixo status socioeconômico da família. Crianças de baixo nível socioeconômico não têm, portanto, acesso a muitos recursos e experiências sociais, limitação esta que pode estar associada ao favorecimento do alto nível de estresse encontrado na população do presente estudo.

TABELA 6  
Caracterização sócio-demográfica da amostra de pais ( $n = 20$ )

Variáveis		F	%
Sexo	Masculino	2	10,0
	Feminino	18	90,0
Total		20	100
Estado Civil	Com cônjuge	14	70,0
	Sem cônjuge	6	30,0
Total		20	100,0
Nível socioeconômico	Classe C	7	35,0
	Classe D	9	45,0
	Classe E	4	20,0
Total		20	100,0
Grau de instrução	Sem estudos	2	10,0
	Ensino Fundamental	2	10,0
	Ensino Médio	11	55,0
	Ensino Superior	1	5,0
	Curso Técnico	4	20,0
Total		20	100,0

Em relação ao grau de escolarização, a maioria dos pais entrevistados (55%) relata possuir o ensino médio. Dois deles concluíram o ensino fundamental, quatro informaram uma formação técnica com predominância do curso de enfermagem enquanto apenas um dos genitores informou possuir ensino superior completo. Um pequeno percentual desta amostra

de pais (10%) declarou não possuir nenhum grau de instrução. Tais achados associam-se diretamente ao baixo nível socioeconômico das famílias entrevistadas, considerado forte preditor de problemas de saúde mental em crianças de 6 a 12 anos. Condições materiais adversas, geradoras de tensão cotidiana, associadas a uma limitação no acesso à educação, informação e as tecnologias disponíveis na atualidade, oriundas da baixa renda, podem interferir negativamente no grau de satisfação com a vida, potencializando a família como fator de risco ao surgimento ou manutenção do estresse infantil (Ferriolli, Marturano & Puntel, 2007).

### 5.2.3. Caracterização das Professoras Entrevistadas

Após a seleção do subgrupo e a realização das entrevistas com os pais dos alunos identificados como estressados pela análise da Escala de Stress Infantil, selecionou-se o grupo de professoras participantes de entrevistas semiestruturadas a fim de se obter informações sobre os alunos delimitados para a segunda etapa do estudo.

Quatro foram as professoras participantes das entrevistas cujos dados de identificação referentes à idade, formação e experiência profissional podem ser verificados na Tabela 7.

TABELA 7  
Dados de identificação das docentes entrevistadas ( $n = 4$ )

Participantes	Idade (em anos)	Formação Profissional	Atuação Profissional com o Ensino Fundamental
A	46	3º grau – Pedagogia Mestrado em Educação	23 anos
B	44	3º grau – Pedagogia Mestrado em Educação	2 anos
C	31	3º grau – Pedagogia Doutorado Interdisciplinar	2 anos
D	37	3º grau – Pedagogia Especialização em Alfabetização e Linguagem	3 anos

A faixa etária das docentes variou de 30 a 50 anos. Conforme se observa na tabela acima, todas as professoras entrevistadas possuem graduação em Pedagogia, sendo duas delas mestres em educação, uma especializada em alfabetização e linguagem e a quarta, doutora em interdisciplinaridade. Três são vinculadas efetivamente à instituição de ensino e apenas uma atua há mais de 20 anos com o ensino fundamental.

### 5.3. Terceira parte dos resultados

Apresentam-se, nesta seção, os resultados referentes à análise de conteúdo temática e frequencial das entrevistas realizadas com o subgrupo de pais e professores entrevistados na segunda etapa da pesquisa, os quais serão apresentados obedecendo-se a sequência das perguntas distribuídas pelas três temáticas dos dois roteiros de entrevista: para os pais (Anexo H) e para os professores (Anexo I).

Primeiramente, serão apresentados os resultados oriundos das entrevistas realizadas com o subgrupo composto por 20 pais.

#### 5.3.1. Resultados e Discussão das Entrevistas com o Subgrupo de Pais Participantes

##### *Temática 1: Concepções Sobre o Estresse Infantil*

Esta primeira temática buscou por informações que envolviam as concepções dos pais acerca da ocorrência do estresse na infância e suas manifestações, bem os fatores a ela associados. Os resultados são apresentados nas Tabelas 8 e 9, respectivamente.

TABELA 8:  
Concepções acerca do estresse e sua manifestação na infância ( $n = 20$ )

Categorias Globais	F	%	Categorias Específicas	F	%
Ocorrência de estresse na infância	20	100	Com predomínio de comportamentos internalizantes	8	40
			Com predomínio de comportamentos externalizantes e internalizantes	7	5
			Com predomínio de comportamentos externalizantes	4	20
			Ambos com manifestação somática	1	5
Total	20	100		20	100

Indagados sobre a ocorrência do estresse na infância, todos os pais acreditam que as crianças podem ser acometidas pelo estresse, conforme evidencia a Tabela 8. O entrevistado 1, por exemplo, afirma que “(...) acho que sim que é possível (...) eles ficam nervosos (...)”, enquanto o participante 4 é ainda mais abrangente em seu relato, “(...) com certeza. Desde

*ansiedade (...) na agressividade dela em relação a crianças, em relação a família (...) eu acho que se manifesta de todas as maneiras (...)*”. Como evidencia a referida tabela, os relatos dos pais permitiram delimitar quatro categorias específicas, destacando-se o predomínio de comportamentos internalizantes como principal manifestação do estresse infantil (40%), como por exemplo, ansiedade, medo exagerado, insegurança; e o predomínio da conjugação de fatores externalizantes e internalizantes (35%), como reações ansiosas associadas a comportamentos agressivos. A ocorrência de comportamentos exclusivamente externalizantes (20%), como a agressividade e a desatenção, e, a relação de ambos os comportamentos – externalizantes e internalizantes – com manifestações somáticas (5%) foram menos frequentes.

As investigações têm demonstrado que toda criança, inevitavelmente, enfrentará inúmeras situações de estresse ainda nos primeiros anos de vida (Lipp, 2000b; Lipp & Lucarelli, 2008; Melo & Perfeito, 2006; Townsed, 2002; Volpi, 2003). Os resultados obtidos por Lipp et al. (1991) e Oatley e Nundy (2000), indicaram, ainda, que os principais sinalizadores do estresse infantil na percepção dos pais correspondem a alterações psicológicas e físicas, ressaltando as consequências do estresse como doenças, desajustes psicológicos (comportamentos externalizantes e internalizantes), dificuldades escolares, entre outros.

A Tabela 9 apresenta os resultados da análise envolvendo a pergunta que investigou os fatores que, na visão dos pais, se associam ao estresse infantil. Cinco categorias globais e quatorze categorias específicas foram delimitadas a partir do discurso dos participantes. Dos entrevistados, oito deles (40%) consideram que os principais fatores associados à manifestação do estresse na infância são os familiares, discurso complementado pelas categorias específicas *Conflitos familiares/brigas* (20%), *Separações* (10%), *Ausência de condições psicológicas de um dos pais* (5%) e *Exigências disciplinares* (5%). Cinco pais (25%) atribuem a ocorrência de estresse a fatores intrínsecos à própria criança e a sua rotina, seja por meio do *Excesso de atividades* (10%), das *Dificuldades de aprendizagem* (5%), das *Dificuldades de relacionamento interpessoal* (5%) ou da *Ausência de rotina* (5%). Para dois pais (10%), os fatores que predominam como propulsores de sintomas de estresse em crianças são os escolares, associados à ineficácia do processo ensino-aprendizagem e às dificuldades de relacionamento entre pares. Apenas um dos participantes atribui ao estresse à influência de dificuldades socioeconômicas (5%), enquanto quatro (20%) acreditam que o estresse decorra da conjunção dos fatores citados acima.

TABELA 9:  
Fatores associados à manifestação do estresse na infância ( $n = 20$ )

Categorias Globais	F	%	Categorias Específicas	F	%
Fatores familiares	8	40	Conflitos familiares/brigas	4	20
			Separação	2	10
			Ausência de condições psicológicas parental	1	5
			Exigência disciplinar	1	5
Fatores intrínsecos à criança e a sua rotina	5	25	Excesso de atividades	2	10
			Dificuldades de aprendizagem	1	5
			Dificuldades de relacionamento interpessoal	1	5
			Ausência de rotina	1	5
Fatores conjugados	4	20	Fatores familiares e escolares	2	10
			Fatores familiares e socioeconômicos	1	5
			Fatores escolares e socioeconômicos	1	5
Fatores escolares	2	10	Ineficácia do processo ensino-aprendizagem	1	5
			Dificuldades de relacionamento entre pares	1	5
Fatores socioeconômicos	1	5	Dificuldades financeiras	1	5
Total	20	100		20	100

A influência destes fatores, assinalados pelos participantes, está destacada no discurso do participante 10, “(...) não ter contato com outras crianças, ser uma criança muito sozinha, conviver no meio de adultos (...)”, e no relato do participante 11, “(...) a própria vida, a correria, até o estresse da gente mesmo, que a gente passa pra eles. Os problemas, entendeu? As dificuldades, dificuldade financeira, porque eles vivenciam tudo (...)”.

Estes resultados indicam que, na visão dos pais, há vários fatores que se associam à ocorrência do estresse na infância, afinando-se com alguns estudos (Crissanto-Silva, 2006; Lipp, 2001; Lipp et al., 2002; Macedo, Andreucci & Montelli, 2004; Tricoli & Bignotto, 1999). De acordo com tais pesquisas, não só os pais podem constituir-se como fontes geradoras de estresse, mas uma gama de outros fatores conjugados. Vilela (1995) reforça este resultado, ao salientar que é o acúmulo de fatores considerados como integrantes do risco ambiental, como experiências de vida ligadas a práticas inadequadas de cuidado e educação, a influência de estressores internos e a limitação de recursos sociais e educacionais provenientes do nível socioeconômico familiar, que determinam a resistência ou a vulnerabilidade ao estresse infantil.

De modo geral, considerando-se o conjunto de categorias derivadas do discurso dos participantes nessa primeira temática, a crença na ocorrência do estresse na infância, bem como a percepção dos possíveis fatores que podem estar atrelados a ela, converge com a visão de Carvalho (2000), o qual reitera a importância dos pais como suporte e apoio dos filhos nessa etapa do desenvolvimento, bem como os impactos que a sociedade moderna tem na estruturação familiar atual e nos fatores contextuais envolvendo necessidades financeiras e educacionais.

### *Temática 2: O Estresse Infantil e o Contexto Familiar*

A segunda temática do roteiro de entrevista envolveu 11 perguntas sobre a dinâmica familiar, a rotina da criança e o envolvimento dos pais no processo ensino-aprendizagem dos filhos, cujos resultados serão apresentados, respectivamente, nas Tabelas 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19 e 20.

TABELA 10:  
Relacionamento da criança com a família ( $n = 20$ )

Categorias Globais	F	%	Categorias Específicas	F	%
Relacionamento conflituoso	16	80	Desobediência/comportamento desafiador	9	45
			Agitação/nervosismo	3	15
			Agressividade entre irmãos	2	10
			Separação	1	5
			Dependência dos avós para realizar tarefas	1	5
Relacionamento preocupante por parte dos pais	2	10	Restrição do contato social/tristeza	1	5
			Ansiedade/preocupação excessiva com familiares/irritação oriunda de doença física	1	5
Bom relacionamento	2	10	Relacionamento saudável marcado por reciprocidade e participação	2	10
Total	20	100		20	100

Conforme apresenta a Tabela 10, os relatos dos pais permitiram aglutinar três categorias globais e oito categorias específicas. A categoria global de maior frequência (80%) revelou um relacionamento conflituoso entre a criança e a família, caracterizado por *Desobediência/comportamento desafiador* (45%), *Agitação/nervosismo* (15%); *Agressividade entre irmãos* (10%); *Separação e dependência dos avós para realizar tarefas* (5% cada categoria específica). Esse predomínio de relacionamentos conflituosos entre pais e filhos no âmbito familiar está diretamente associado às dificuldades de relacionamento características de crianças estressadas, discutidas por Lipp et al. (1991), os quais advogam que a criança, geralmente, não tem ânimo para se relacionar, podendo alienar-se ou isolar-se ao se sentir deprimida e sem energia, ou até mesmo apresentar problemas de conduta expressos por agressividade, desobediência e rebeldia. Essas características atribuídas às crianças investigadas nesta pesquisa também foram evidenciadas no estudo de Santos (2005) que detectou a estrutura e o relacionamento familiar como importantes fatores de vulnerabilidade ao estresse. O relato do participante 1 de que “(...) ele é muito nervoso, sabe? Você fala e ele não é de ficar calado, ele retruca (...) Eu imponho limites e ele fica nervoso (...)”, exemplifica essa dificuldade de relacionamento familiar com crianças portadoras de sintomas de estresse, complementado, ainda, pelo genitor 18, “(...) ela é muito de opinião (...) ela chora, chora muito. Quando a gente não faz o que ela quer ou do jeito que ela quer (...)”.

As demais categorias globais indicam que 10% dos participantes consideram o relacionamento da criança com a família preocupante, devido a restrições sociais, *Ansiedade/preocupação excessiva com familiares/irritação oriunda de doença física*, enquanto outros 10% dos pais relatam a ocorrência de um bom relacionamento familiar sendo detalhada pela informação de que mantém um *Relacionamento saudável marcado por reciprocidade e participação*.

A Tabela 11 apresenta os resultados da análise derivada da pergunta dirigida a averiguar aspectos relacionados à rotina da criança e seus hábitos.

Conforme mostra tal tabela, o discurso dos participantes permitiu identificar três categorias globais e seis específicas. A categoria global de maior frequência (50%) apontou uma rotina irregular da criança, caracterizada por uma dificuldade parental em controlar o dormir e o despertar (35%), bem como pela ausência de suporte e monitoramento das atividades infantis (15%). O discurso do entrevistado 6 pode exemplificar esta tendência, ao afirmar que “(...) a rotina é bagunçada (...) acaba dormindo um pouco mais tarde (...) e acaba acordando também um pouco mais tarde (...)”. Outro participante, também reafirma tal

percepção: “(...) *tem dia que ela acorda cedo, tem dia que ela acorda tarde. Horário pra dormir também não tem não (...) Só pra fazer dever que ela tem (...) tem dia que ela não almoça, tem dia que ela toma café (...)*” (Participante 14). Em segundo lugar, verificou-se uma rotina regular e saudável (30%) vinculada ao monitoramento parental das atividades realizadas pela criança (25%) e à obediência às regras e cumprimento das tarefas (5%). Por último, e em menor frequência, foram relatadas dificuldades acentuadas e/ou ausência de rotina oriundas do trabalho materno em tempo integral e da desobediência das regras e tarefas estipuladas, todos evidenciando duas ocorrências.

TABELA 11:  
A rotina da criança e seus hábitos de vida ( $n = 20$ )

Categorias Globais	F	%	Categorias Específicas	F	%
Rotina irregular	10	50	Dificuldade no controle do dormir/despertar	7	35
			Ausência de suporte e monitoramento parental das atividades infantis	3	15
Rotina regular e saudável	6	30	Monitoramento das atividades realizadas pela criança	5	25
			Obediência às regras e cumprimento das tarefas como estipuladas	1	5
Dificuldades acentuadas/ausência de rotina	4	20	Trabalho materno em tempo integral	2	10
			Desobediência das regras e tarefas estipuladas	2	10
Total	20	100		20	100

A ausência de uma rotina infantil regular e saudável corrobora os resultados de alguns estudos (Carvalho, 2000; Ferriolli, 2005; Lipp, 2000b; Marturano, 2006; Mian, 2005), os quais indicam que a falta de monitoramento das atividades cotidianas ou escolares representa um potencial gerador de estresse que pode estar refletindo a negligência dos pais. Uma menor organização da rotina relaciona-se, especialmente, às condições econômicas de suas famílias, nas quais os pais, geralmente, atribuem aos filhos responsabilidades em excesso para as quais não estão preparados. Outro fator comum é que as crianças, além de obrigadas a estudarem e terem bom desempenho escolar, também são forçadas a realizar várias atividades extracurriculares, pelas quais muitas vezes não têm interesse. Contudo, para Maia e Williams (2005) práticas parentais apropriadas, sobretudo quanto à utilização do tempo livre da criança



e em rotinas com horário definido, podem fortalecer as potencialidades da criança, operando em processos de proteção frente ao risco de transtornos emocionais ou de comportamento.

A Tabela 12 ilustra os resultados da investigação sobre a disponibilidade de recursos do ambiente familiar aos quais a criança tem acesso. Conforme ilustração, a análise dos relatos dos pais redundou em duas categorias globais e cinco categorias específicas, destacando-se que a maioria dos pais (60%) acredita na importância da estimulação e disponibilidade de recursos promotores de desenvolvimento. O detalhamento dos relatos originou duas categorias específicas: 35% destes pais disponibilizam brinquedos e livros aos filhos e 25% interagem com as crianças nas atividades lúdicas. Esta tendência pode ser ilustrada a partir do relato do participante 2 ao afirmar que “(...) ela brinca muito, ela tem muito brinquedinho (...) tudo, assim, que ela quer fazer ali ela fica a vontade pra fazer, não proíbo, deixo ela brincar (...) ela gosta de ler (...) eu estou sempre comprando para ela. Ela agora tá começando a ler, então a gente tá estimulando ela (...)”. O discurso de outro entrevistado também ilustra esta tendência: “(...) ela tem um quarto cheio de brinquedos (...) os livros eu sento com ela e a gente vai juntando as letrinhas, eu estimulo a criatividade dela pedindo para ela me contar a historinha a partir do que ela tá vendo nas figuras (...)” (Participante 3).

TABELA 12:  
Recursos familiares e estimulação familiar ( $n = 20$ )

Categorias Globais	F	%	Categorias Específicas	F	%
Crença na importância da estimulação e disponibilidade lúdica de brinquedos e livros	12	60	Disponibilidade de recursos ao lúdico infantil	7	35
			Participação/interação dos pais nas atividades lúdicas	5	25
Valorização do papel da estimulação/pouca disposição para o lúdico	8	40	Desinteresse da criança pelo lúdico, embora estimulado	4	20
			Ausência de estimulação de hábitos de leitura/brincar	3	15
			Dificuldade materna para regular o brincar/a leitura	1	5
Total	20	100		20	100

Tais resultados encontrados convergem com estudos de Ferreira e Marturano (2002), Ferrioli (2005) e Trivellato-Ferreira (2005) que associaram a disponibilidade de recursos do

ambiente familiar a indicadores de ajustamento infantil. Segundo estes autores, a associação entre o envolvimento e a participação dos pais em atividades lúdicas com seus filhos no ambiente familiar atua como fator protetivo ao estresse na infância, principalmente por promover o desenvolvimento de competências interpessoais e aquisição de estratégias de enfrentamento. Para Marturano (2006) e Santos (2005) brinquedos e livros também atuam como uma possibilidade de direcionar positivamente o aprendizado escolar e a motivação da criança para os estudos.

Em menor frequência (40%), os informantes relataram valorizar o papel da estimulação, mas se deparam com fatores que comprometem os momentos lúdicos da rotina infantil. As três categorias específicas detalham essa concepção: *desinteresse da criança pelo lúdico, embora estimulado* (20%), *ausência de estimulação de hábitos de leitura/brincar* (15%) e *dificuldade materna para regular o brincar/a leitura* (5%). A ausência de estimulação de hábitos de leitura e de brincar por parte dos pais, assim como dificuldades parentais para regular estas atividades, expressos a partir do discurso “(...) *livros ela tem, mas não gosta muito não. E como não dá muito tempo de eu parar as coisas para sentar com ela pra ler, essa parte passa sem a atenção que precisa (...)*” (Participante 7), afinam-se com o estudo realizado por Poletto (2005), que identificou, a partir do relato dos pais entrevistados, que eles possuem pouco tempo para realizar tais atividades com os filhos ou simplesmente acompanhá-los, sugerindo que haja poucas trocas afetivas.

A Tabela 13 demonstra os resultados oriundos dos discursos dos participantes quando indagados sobre a ocorrência do lazer nos hábitos infantis e reporta à duas categorias globais e sete categorias específicas foram delimitadas a partir do discurso dos participantes. A maioria dos pais (55%) acredita na importância do lazer e informa realizar atividades de lazer nos finais de semana (35%), assim como viagens nas férias escolares (20%). Para Marturano (2006), os passeios mostram-se como recursos promotores de desenvolvimento em sentido amplo, correlacionado com outras capacidades cognitivas da criança, relacionadas à inteligência, à linguagem e à competência social, especialmente, no que diz respeito ao enfrentamento de situações adversas e variadas. Portanto, na visão deste grupo de pais, ilustrada a partir do fragmento “(...) *nós levamos muito ele na universidade, ele gosta de brincar de bola (...)* *ele gosta também de ir no parque da Lajinha (...)* *Em férias, nós viajamos duas vezes esse ano (...)*” (Participante 1), permitir à criança momentos de lazer na infância é oferecer a ela fatores de proteção ao seu desenvolvimento por se tratar de experiências estimuladoras do

desenvolvimento, além de atuarem como promotoras de momentos de interação entre pais e filhos.

TABELA 13:  
Importância da estimulação às atividades de lazer da criança ( $n = 20$ )

Categorias Globais	F	%	Categorias Específicas	F	%
Crença na importância e existência de atividades de lazer	11	55	Ocorrência de lazer aos finais de semana	7	35
			Ocorrência de viagens nas férias	4	20
Atividades de lazer restritas	9	45	Desinteresse familiar e falta de tempo dos pais	3	15
			Dificuldades financeiras na família	2	10
			Lazer como punição à criança e/ou atividade extra	2	10
			Preferência infantil pelo ambiente doméstico	1	5
			Limitação das opções de passeios	1	5
Total	20	100		20	100

O lazer, apontado por Bradley e Corwyn (2002) como recurso promotor do desenvolvimento infantil, pode atuar negativamente. Sua ausência ou limitação, relatadas por 45% dos pais entrevistados, podem privar a criança de um contato com o mundo externo. Tal privação, segundo Berenchein (2004), Gomide (2003) e Bolsoni-Silva e Marturano (2007), pode dificultar seu fortalecimento e aquisição de estratégias de enfrentamento essenciais a todo o processo de desenvolvimento. Estes mesmos pais relatam realizar atividades de lazer restritas devido ao desinteresse familiar e a falta de tempo dos pais para envolverem-se nessas atividades com os filhos (15%), às dificuldades financeiras da família (10%), a preferência infantil pelo ambiente doméstico (5%) e a limitação de opções de passeios na cidade em que as famílias residem (5%). Esta limitação de oferta de atividades de lazer às crianças pode ser expressa a partir do fragmento do discurso da participante 7, que afirmou que “(...) *a gente peca um pouco nisso (...) eu não negar também que seja por má vontade minha e do meu marido de sairmos de casa com ela no final de semana que é justamente o dia que a gente tem pra descansar. As vezes a gente vai no shopping, mas é quando eu preciso comprar alguma coisa pra casa, ou pra ela mesmo, aí ela vai junto (...)*”.

Observou-se, ainda, embora com menos frequência (10%), que a restrição das atividades de lazer foram associadas a uma punição à criança e/ou a uma atividade extra como aulas de ballet, futebol, natação.

A Tabela 14 apresenta a categorização do discurso dos pais referentes à pergunta dirigida a investigar a *estimulação familiar em relação ao relacionamento da criança com pares*. Essa questão derivou três categorias globais e cinco específicas. Na mais frequente categoria global, os participantes informam estimular o contato frequente da criança com amigos (65%). As categorias específicas detalham que alguns pais permitem a *Extensão do contato com amigos ao ambiente doméstico* ( $f = 7$ ), enquanto outros destacam a *Preferência materna ou da criança por brincar em casa* ( $f = 6$ ). A alta frequência do contato da criança com amigos expressa nos relatos converge na direção dos argumentos de Lipp (2000b) e de Soares, Souza e Marinho (2004) acerca da importância da socialização, da troca de experiências infantis que permite que a criança se prepare para o mundo atual ao promoverem a aprendizagem social da criança, seu padrão de pensamento e atitudes.

TABELA 14:  
Estimulação do relacionamento da criança com pares ( $n = 20$ )

Categorias Globais	F	%	Categorias Específicas	F	%
Estimula o contato frequente com amigos	13	65	Extensão do contato com amigos ao ambiente doméstico	7	35
			Preferência materna/da criança por brincar em casa	6	30
Estimula contato/expresa preocupação	5	25	Expectativa quanto à falta de supervisão adulta fora de casa	2	10
			Dificuldade de deslocamento	2	10
			Preocupação parental com amizades/controla o brincar com outras crianças	1	5
Não estimula/convivência com amigos limitada à escola	2	10	–	2	10
Total	20	100		20	100

Nota. Não houve discurso complementar

Entretanto, alguns dos pais entrevistados também manifestaram a preocupação com a exposição da criança a fatores de risco em ambientes externos à realidade vivenciada pela

família (25%) referindo-se a *Expectativa quanto à falta de supervisão adulta fora de casa* ( $f = 2$ ), à *Dificuldade de deslocamento* ( $f = 2$ ), e à *Preocupação parental com amizades/controle do brincar com outras crianças* ( $f = 1$ ). Esta preocupação pode ser expressa nos relatos a seguir: “(...) ela não gosta muito de ir pra casa dos amigos e eu também não gosto muito não (...) nunca dormiu na casa de ninguém, porque eu não deixo não (...) prefiro lá em casa do que na casa de uma pessoa que eu não conheço e não sei o que ela tá fazendo (...)” (Participante 3), e ainda, “(...) contato com criança, só na escola, não leva amigo pra casa nem vai pra casa de amigo nenhum, só durante a aula mesmo (...) como você vai deixar seu filho ir pra casa de uma pessoa que você não conhece ninguém?(...)” (Participante 5). Por fim e em menor frequência, dois dos vinte participantes informam não estimular o contato do filho com os pares e, portanto, limitam o contato da criança com amigos à escola.

A Tabela 15 apresenta os resultados da análise envolvendo a pergunta voltada para o conhecimento das opiniões dos pais acerca das reações da criança à imposição de regras e limites.

TABELA 15:  
Reações da criança à imposição de regras e limites ( $n = 20$ )

Categorias Globais	F	%	Categorias Específicas	F	%
Dificuldades para lidar com regras e limites	14	70	Comportamento desafiador/desobediência	9	45
			Reage com choros/gritos	3	15
			Reage com isolamento	2	10
Aceitação das regras e limites	6	30	Obediência/não relata dificuldades	6	30
Total	20	100		20	100

Conforme mostra a Tabela 15, o discurso dos entrevistados permitiu derivar duas categorias globais e quatro categorias específicas. A maioria dos pais (70%) relatou dificuldades da criança para lidar com as regras e limites, devido, mais especificamente, ao *Comportamento desafiador/desobediência* ( $f = 9$ ) e a *Reações com choros/gritos e isolamento* ( $f = 5$ ). Contudo, 30% dos pais relatam aceitação das regras e limites por parte das crianças emitindo opiniões que indicam obediência e aceitação das normas, conforme relato do entrevistado 13 ao afirmar “(...) eu não preciso ficar falando com ele muitas vezes não porque, assim, ele não é criança de ficar muito questionando as coisas que a gente fala com ele não (...)”.

A não obediência às regras colocadas pelos pais está diretamente associada às práticas disciplinares parentais conforme ressaltam Crissanto-Silva (2006), Lipp (2000b) e Lipp (2003). Tais práticas relacionam-se, intimamente, às dificuldades encontradas pela maioria dos pais na imposição das regras podem ser observadas a partir do discurso do participante 12, que relata “(...) *ele me enfrenta mito, fala que não vai fazer o que to mandando, e eu acabo me estressando muito com ele, fico nervosa, grito (...) sempre que ele me desafia eu coloco de castigo (...)*”.

Os resultados obtidos a partir dos relatos dos participantes convergem com algumas pesquisas que investigaram a relação das crianças com a obediência a regras e limites (Araújo & Dias, 2006; Lopes, Neri & Park, 2005), os quais demonstraram que a intensidade e a rotina dos cuidados prestados, bem como a falta de limites resultam em fontes geradoras de estresse.

A Tabela 16 apresenta o resultado da análise referente à investigação acerca do monitoramento das atividades infantis por parte dos pais.

TABELA 16:  
Monitoramento da TV e do computador ( $n = 20$ )

Categorias Globais	F	%	Categorias Específicas	F	%
Crença na importância do monitoramento da TV e do computador	15	75	Controla somente o conteúdo dos programas de TV e atividades do computador	7	15
			Controla o conteúdo e o tempo de exposição	4	20
			Controla somente o tempo de exposição	2	10
			Preocupação exclusiva com a TV	2	10
Ausência de monitoramento	5	25	Preferência infantil por outras atividades (brincar na rua/brinquedos)	3	15
			Permissividade/relata dificuldades de impor limites	2	10
Total	20	100		20	100

Como mostra a Tabela 16, a maioria dos participantes (75%) acredita na importância do monitoramento de ambas as atividades cotidianas. Destes informantes, sete relatam controlar somente o conteúdo dos programas de TV e as atividades do computador, quatro controlam o conteúdo e o tempo de exposição às duas atividades delimitadas, dois controlam somente o tempo de exposição enquanto outros dois manifestaram preocupação exclusiva

com a televisão. De acordo com Santos (2005), o monitoramento das atividades realizadas pelas crianças por parte dos pais é dotado de um papel amortecedor, primeiro, por filtrar o conteúdo ao qual a criança terá acesso, evitando o contato com conteúdos impróprios e que ultrapassam sua capacidade de interpretação adequada; segundo, por evitar que uma exposição frequente e sem controle a esses meios de comunicação (TV e computador) aliene a criança do mundo real, afetando sua possibilidade de interagir satisfatoriamente com o mundo.

Essa preocupação dos pais em relação ao monitoramento de conteúdos comunicativos, bem como em relação ao tempo de exposição aos meios de difusão de informações pode ser ilustrada a partir do relato do entrevistado 3 que afirma “(...) *eu não gosto que ela assista novela, porque pra mim as novelas de hoje não tem cultura nenhuma (...) em termos de novela, minisséries, filmes, eu monitoro mesmo, tenho que saber o que minha filha tá vendo (...)*”. Outro genitor declara ainda “(...) *A televisão pra ela só aqueles desenhos, mas mesmo assim a gente vê se não tem segundas intenções. A gente fica de olho no tempo também (...) já no final de semana a gente deixa ela mais a vontade (...)*” (Participante 8). Tal tendência, expressa pelos relatos acima, converge com os achados de Elkind (2004) e Martins e Carvalho (2010), os quais verificaram uma relação entre o estresse infantil e o conteúdo programático da televisão. Elkind (2004), afirmou, ainda, que os pais podem acabar perdendo o controle e a restrição sobre as informações que querem ou não que seus filhos tenham acesso, caso não monitorem estas atividades da criança. Já Martins e Carvalho (2000), acreditam que aquelas crianças, já predispostas a situações de vida estressoras (família, escola, nível socioeconômico e enfermidades), podem estar mais propensas a envolverem-se mais na ilusão da mídia e absorverem com mais facilidade a tensão e a sobrecarga que as imagens fornecem, podendo aumentar significativamente seu nível de estresse.

De forma menos frequente, cinco entrevistados relatam não monitorar tais atividades, detalhando com suas informações a *Preferência infantil por outras atividades, como brincar na rua e limitar-se a brincar com brinquedos* (f = 3) e a *Permissividade parental oriunda do relato de dificuldades para impor limites* (f = 2).

A Tabela 17 apresenta os resultados referentes à pergunta que buscou investigar a exposição e as reações infantis a conflitos familiares.

TABELA 17:  
Exposição e reações infantis a conflitos familiares ( $n = 20$ )

Categorias Globais	F	%	Categorias Específicas	F	%
Criança presencia conflitos familiares com frequência	13	65	Criança reage observando e/ou ignorando	5	25
			Participa do conflito/toma partido de um dos pais	4	20
			Reage com choro	3	15
			Pede aos pais pelo fim da briga	1	5
Criança não presencia conflitos familiares	7	35	Pais não brigam na frente das crianças	5	25
			Não há conflitos/brigas familiares	2	10
Total	20	100		20	100

Conforme apresenta a Tabela 17, duas categorias globais e seis categorias específicas foram delimitadas a partir dos discursos dos entrevistados. A categoria global de maior frequência refere-se à exposição frequente da criança a conflitos familiares, expressa por 65% dos informantes, emergindo como segunda a categoria global a *Criança não presencia conflitos familiares* (35%). Quanto à exposição frequente a conflitos, de acordo com os relatos dos pais, 25% das crianças reagem observando e/ou ignorando, 20% delas participam do conflito e tomam partido de um dos pais, 15% reagem chorando, enquanto apenas um participante pede aos pais pelo fim da briga. No que tange a não exposição da criança a conflitos familiares, cinco pais relatam não brigar na frente das crianças (25%) e dois afirmam não haver conflitos e/ou brigas no âmbito familiar (10%).

Questionados sobre a ocorrência ou não de conflitos familiares, o participante 16 relata que “(...) *ah, já presenciou sim (...) ela chora, vai lá pra dentro, sai de perto, ela chora, chora muito (...)*”, enquanto o entrevistado 18 afirma que “(...) *constantemente brigo com o meu marido. A gente briga muito... ela chora, ela entra no quarto (...)*”. Esses dados se afinam com o estudo de Slee, Murray-Harvey e Ward (1996) que indica que a exposição frequente a brigas entre os pais configura-se como um evento potencial estressor para as crianças. As brigas constantes dos pais, apenas um dos vários estressores que atuam na infância, geram ansiedade nas crianças, principalmente por elas interpretarem de forma equivocada as situações, podendo até mesmo sentirem-se culpadas pelos conflitos domésticos. Para Carvalho (2000) e Dessen e Braz (2000), tal situação acarreta sérias consequências para o desenvolvimento da



personalidade da criança reforçando a importância da estrutura familiar com principal suporte com o qual a criança pode contar a fim de manejar adequadamente o estresse.

A Tabela 18 apresenta os resultados oriundos da análise da investigação referente a mudanças significativas na vida da criança no último ano. Foram delimitadas duas categorias globais e oito específicas a partir da opinião dos pais. A categoria global de maior expressão refere-se ao relato de alterações recentes na vida da criança, evidenciada por 55% dos pais. O detalhamento das categorias específicas revela que estas mudanças estão representadas pelo *Nascimento de irmãos* (f = 3), *Perda de familiares* (f = 2), *Diagnóstico de doença física* (f = 1), *Separação dos pais* (f = 1), *Alvo de agressão por colegas/bullying* (f = 1), *Abuso sexual oriundo do avô materno* (f = 1), *Imposição de dieta alimentar* (f = 1) e *Excesso de atividades/cobrança familiar excessiva por desempenho* (f = 1). A segunda categoria global indica que 45% da amostra entrevistada não relata alterações de nenhuma natureza em relação à criança.

TABELA 18:  
Mudanças significativas na vida da criança no último ano (n = 20)

Categorias Globais	F	%	Categorias Específicas	F	%
Pais relatam alterações recentes	11	55	Nascimento de irmãos	3	15
			Perda de familiares (morte de avós)	2	10
			Diagnóstico de doença física (hipotireoidismo)	1	5
			Separação dos pais	1	5
			Alvo de agressão por colegas/bullying	1	5
			Abuso sexual oriundo do avô materno	1	5
			Imposição de dieta alimentar	1	5
			Excesso de atividades/cobrança familiar excessiva por desempenho	1	5
Pais não relatam alterações	9	45	–	9	45
Total	20	100		20	100

Nota. Ausência de discurso complementar.

A submissão da criança a inúmeros estressores pode se ilustrado pelo discurso do genitor 5 “(...) *diagnóstico de hipotireoidismo (...) tá entrando na puberdade precocemente por conta dos hormônios (...) teve a mudança da tia pra Roraima com quem era muito apegada, ela sentiu muito (...) Ah, minha casa também foi assaltada com todos nós dentro e ela presenciou tudo (...)*”. Outro participante destaca a influência da escola, expressa por “(...) *do ano passado pra esse ano que foi mais atividades, mais aulas, mais cobranças (...) e no começo ela ficou meio perdida, meio pirada (...)*” (Participante 8). Tais resultados convergem com os eventos estressores comuns ao estresse infantil identificados no estudo de Slee, Murray-Harvey e Ward (1996), como: hospitalização dos pais, exigências disciplinares, mudanças de residência e de escola, ausência dos pais, morte de algum membro da família, nascimento de irmãos, separação dos pais. Os autores destacam, ainda, que quanto maior for o número de eventos estressores aos quais a criança for submetida no intervalo de um ano, maiores poderão ser as consequências na sua trajetória desenvolvimental.

Os demais fatores específicos que podem atuar como deflagradores do estresse na criança, apontados pelos participantes em menor frequência (abuso sexual, imposição de dieta alimentar, diagnóstico de doença e bullying) precisam ser mais bem explorados cientificamente, devido à escassez de evidências empíricas que permitam explicar melhor sua influência na manifestação de sintomas de estresse.

A Tabela 19 destaca os resultados oriundos do questionamento acerca da relação dos pais com a escola dos seus filhos.

TABELA 19:

Relação da família com o professor e com a escola: situações em que os pais entram em contato com a escola ( $n = 20$ )

Categorias Globais	F	%	Categorias Específicas	F	%
Contato limitado entre família e escola	13	65	Somente nas reuniões gerais da escola	10	50
			Vai pouco à escola/dificuldades de ter acesso aos professores por parte da escola	2	10
			Comunicação indireta/restrita a bilhetes na agenda escolar	1	5
Contato frequente dos pais com a escola	7	35	Quando há preocupação com o desenvolvimento/escolarização	7	35
Total	20	100		20	100

Conforme apresentado na Tabela 19, o discurso dos pais permitiu aglutinar duas categorias globais e quatro categorias específicas, destacando-se que 65% dos pais informam um contato limitado entre a família da criança e a escola, categoria global refinada por três categorias específicas. Tais categorias indicam que de acordo com as informações dos pais, este contato é restrito, realizado *Somente nas reuniões gerais da escola* (f = 10), *Vai pouco à escola/dificuldades de ter acesso aos professores por parte da escola* (f = 2) e *Comunicação indireta/restrita a bilhetes na agenda escolar* (f = 1). A segunda categoria global indica que sete dos pais entrevistados (35%) mantém um *Contato frequente com a escola*, complementado pela expressão *Quando há preocupação com o desenvolvimento/escolarização da criança*.

A limitação de contato entre família e escola, verificada a partir dos relatos que destacaram “(...) não nos permitem falar com as professoras, contato com elas só nas reuniões (...)” (Participante 4); “(...) a gente tem a dificuldade de conversar com os professores (...) ano passado eu fui muito mais presente porque o acesso aos professores era mais fácil (...)” (Participante 5); e ainda, “(...) eu nunca fui (...) comunicação mesmo só pela agenda, por bilhetes. Isso eu olho tudo, caderno, bilhetes, agenda, mas ir no colégio, eu nunca fui (...)” (Participante 17), corrobora o estudo de Tanganelli e Lipp (1998) que afirmam que esta restrição no contato atua como significativo fator de risco ao impacto final de um evento estressante na infância. Outro estudo (Justo, 2005) afirma, ainda, que família e escola podem operar também como fator de proteção a partir da disponibilidade e da capacidade dos adultos que interagem com a criança no sentido de servirem como amortecedor deste impacto no desenvolvimento, além de auxiliarem ao menor, compreender e lidar com o estressor. Já Tricoli e Bignotto (2000) e Toneloto (2005) destacam a importância da atuação em conjunto entre pais e professores como minimizador da manifestação do estresse. Afinal, ambos representam os principais sistemas de suporte com os quais a criança conta para enfrentar desafios, além de constituírem-se em componentes relevantes para tornar o ensino-aprendizagem uma contingência estressante ao refletir na motivação do indivíduo e na percepção do seu próprio potencial e desempenho.

A Tabela 20 apresenta os resultados da análise da pergunta dirigida a conhecer a expectativa dos pais em relação à instituição de ensino. Como evidencia tal tabela, a pergunta dirigida a investigar se o entrevistado estaria satisfeito com a escola do filho, indicou duas categorias globais e oito específicas. A primeira categoria global diz respeito às expectativas positivas dos pais que relataram estar plenamente satisfeitos. Aglutinam-se a essa categoria

mais geral, quatro categorias específicas: *O método de ensino diferenciado* (35%), *Professores interessados no desenvolvimento da criança* (10%); *Sonho realizado com a entrada da criança na escola* (10%) e a *Organização da instituição* (5%). A segunda categoria global refere-se a uma satisfação parcial dos pais com a instituição de ensino, perfazendo 40% dos participantes que complementaram seu discurso destacando um *Acesso limitado aos professores* (f = 4), *o Tamanho da escola como gerador de insegurança materna* (f = 2), *a Falta de atenção mais individualizada do aluno* (f = 1) e a *Falta de estimulação das potencialidades da criança* (f = 1).

TABELA 20:  
Expectativa dos pais em relação à instituição de ensino (n = 20)

Categorias Globais	F	%	Categorias Específicas	F	%
Plenamente satisfeitos/expectativas positivas	12	60	Método de ensino diferenciado	7	35
			Professores interessados no desenvolvimento da criança	2	10
			Pais alegam ter um sonho realizado com a entrada da criança na escola	2	10
			Organização da instituição/boa comunicação por meio da agenda escolar	1	5
Satisfação parcial	8	40	Acesso limitado aos professores	4	20
			Tamanho da escola gerando insegurança materna	2	10
			Falta de atenção mais individualizada do aluno	1	5
			Falta de estimulação das potencialidades da criança	1	5
Total	20	100		20	100

Observa-se que, mesmo com a “distância” percebida pela maioria dos pais em relação à escola, há uma satisfação geral daqueles com a instituição de ensino na qual seus filhos estão matriculados, seja pela confiabilidade no método de ensino utilizado, seja pela estabilidade que a escola proporciona aos pais com a entrada das crianças. O participante 7, por exemplo, relata “(...) ela tá num excelente lugar (...) até agora, eu to satisfeita sim (...) a preocupação que eles tão demonstrando com a minha filha (...)”. Outro participante reafirma esta

tendência:“(...) eu acho que atende, porque o método de ensino é tradicional e isso acaba estimulando a criança a buscar pelo aprendizado (...) eles são muito organizados, eu acho que a escola é muito organizada, mandam bilhetes, avisam dos acontecimentos, e eu acho isso muito importante, porque aí eu posso me programar (...)” (Participante 9). Tais fragmentos podem se configurar como um indicativo de que os pais preocupam-se com a qualidade da instituição de ensino na qual matricularam seus filhos por atribuírem exclusivamente à escola a função de educar os seus filhos, sem se dar conta da importância da atuação conjunta entre ambos os contextos a trajetória desenvolvimental do filho.

### *Temática 3: Percepção de Fatores Protetores Vinculados ao Desenvolvimento Saudável*

Buscou-se investigar aqui, por meio de três perguntas, as percepções dos pais acerca dos fatores protetores vinculados ao desenvolvimento saudável, como a ocorrência de aspectos estressores no contexto familiar, as estratégias da família que podem minimizar ou evitar o estresse infantil e as dificuldades encontradas na implementação destas estratégias, cujos resultados são apresentados nas Tabelas 21, 22 e 23, respectivamente.

A Tabela 21 apresenta os resultados da análise dos discursos resultantes da investigação acerca dos fatores familiares considerados de risco ao estresse na infância. Como evidencia tal tabela, o relato dos pais permitiu identificar seis categorias globais e dez específicas. A categoria global que obteve a maior concentração de frequências (40%) indica as dificuldades de relacionamento interpessoal como principal fator familiar deflagrador do estresse infantil, discurso complementado por *Conflitos na interação familiar* (f = 6) e pela *Dependência química de um dos membros* (f = 2). Em segundo lugar, com três ocorrências cada, estão as categorias globais: *Alterações na estrutura/dinâmica familiar*; *Condições psicológicas dos pais* e as *Exigências disciplinares*. Desdobram-se, destas categorias globais, as seguintes categorias específicas: *Separação/ausência de suporte parental* (f = 2), *Nascimento de irmãos* (f = 1), *Estresse parental* (f = 2), *Nervosismo* (f = 1), *Cobrança excessiva em relação ao desempenho escolar da criança* (f = 2) e a *Rotina com excesso de atividades* (f = 1). Evidencia-se, ainda, que um dos entrevistados atribui ao estresse infantil dificuldades financeiras, enquanto dois deles não acreditam na relação entre fatores familiares e a manifestação de sintomas de estresse na infância.

TABELA 21  
Fatores familiares propulsores / agravantes em relação ao estresse infantil ( $n = 20$ )

Categorias Globais	F	%	Categorias Específicas	F	%
Dificuldades de relacionamento interpessoal	8	40	Conflitos na interação familiar/brigas	6	30
			Dependência química de um dos membros	2	10
Alterações na estrutura/dinâmica familiar	3	15	Separação/ausência de suporte parental	2	10
			Nascimento de irmãos	1	5
Condições psicológicas dos pais	3	15	Estresse parental	2	10
			Nervosismo	1	5
Exigências disciplinares	3	15	Cobrança excessiva em relação ao desempenho escolar da criança	2	10
			Rotina com excesso de atividades	1	5
Fatores extrafamiliares	2	10	Concepção de que o estresse não se relaciona ao contexto familiar	2	10
Baixo nível socioeconômico/dificuldades financeiras	1	5	Estresse familiar/preocupação com a sobrevivência	1	5
Total	20	100		20	100

Os fatores familiares, principais eventos estressores infantis, de acordo com Dessen e Braz (2000), expressam-se a partir dos relatos “(...) *conflitos entre os pais da criança e suas atitudes (...) porque eu acho que o que mais influencia a criança é a gente, é o que você vive no dia-a-dia e como se reage (...)*” (Participante 5); “(...) *eu acredito muito na dinâmica familiar como fator de estresse na criança (...) a falta de atenção dos pais (...) a cobrança em casa (...)*” (Participante 10); e ainda, “(...) *olha, a separação mesmo, mudança de casa, de rotina, porque isso confunde mesmo, né, a cabecinha de uma criança (...)*” (Participante 15). Observa-se, portanto, que os pais entrevistados percebem a importância de todo o cenário familiar como possível propiciador de situações que possam influenciar a criança a experimentar maiores níveis de estresse.

A Tabela 22 apresenta os resultados da análise de conteúdo referentes às estratégias familiares que podem evitar ou minimizar o estresse infantil. Como retratado nesta tabela, os relatos originaram três categorias globais e cinco específicas. Quarenta e cinco por cento

(45%) dos pais asseguram utilizar estratégias mediacionais e socializatórias a fim de auxiliarem na aquisição de habilidades sociais que permitam a criança a correta interpretação das situações adversas e, conseqüentemente, o correto manejo de situações estressantes. A utilização destas estratégias foi complementada pelas categorias específicas de buscar pelo diálogo (f = 6), tentativa de equilibrar-se parentalmente na delimitação de regras e limites (f = 2) e a estimulação do aprendizado da criança (f = 1).

TABELA 22

Estratégias familiares que podem evitar/minimizar o estresse infantil (n=20)

Categorias Globais	F	%	Categorias Específicas	F	%
Estratégias mediacionais e socializatórias	9	45	Busca favorecer o diálogo	6	30
			Equilíbrio parental na delimitação de regras e limites	2	10
			Estimulação do aprendizado da criança	1	5
Pais relatam não visualizar/implementar estratégias	8	40	—	8	40
Estratégias particularizadas da organização familiar	3	15	Valorização da companhia da criança/aumento da sua autoestima	2	10
			Controle rigoroso da rotina da criança e do seu tempo livre	1	5
Total	20	100		20	100

Nota. Ausência de discurso complementar.

O diálogo, recurso de maior frequência nos relatos, expressos nos discursos do participante 7, “(...) o que eu faria era sentar e tentar conversar, explicar que do jeito que tá sendo não tá legal e me colocaria a disposição para ajudar em qualquer coisa (...)”; do genitor 10, “(...) é a atenção pro filho (...) perguntar como é que é o dia-a-dia (...) pra participar de uma certa forma, do dia que ele passou (...)”; e do entrevistado 19, “(...) privar a criança das brigas, conversar sempre longe dela, ela não precisa ficar exposta a um problema que não é dela. É procurar evitar os gritos, dar mais lugar ao diálogo, conversar mais (...)”, convergem na direção de alguns estudos, como os de Gusmão (2003) e Santos (2003). Tais estudos discutem que a aproximação entre as gerações favorece a aquisição de estratégias de enfrentamento a situações adversas, bem como

a emergência de diálogos igualitários, onde o aprendizado mútuo é o benefício principal dos interlocutores, como as crianças.

Uma parcela expressiva dos pais (40%), relata não visualizar ou implementar estratégias, enquanto 15% afirmaram utilizar estratégias particulares à organização familiar de cada um dos entrevistados como *Valorizar a companhia da criança* ( $f = 2$ ) e *Controlar, rigorosamente, a rotina da criança* ( $f = 1$ ). De um modo geral, considerando este conjunto de categorias derivadas dos discursos dos pais, é relevante destacar a importância atribuída à interação entre pais e filhos ressaltada pelo estudo de Carvalho (2000) ao argumentar que a busca pela interação resulta da percepção que os pais têm da sua importância como modelo para a criança, cuja convivência pode influenciar tanto para que níveis de estresse por elas experimentado se acentuem como para que falhas no seu enfrentamento sejam observadas.

A Tabela 23, última tabela da análise das entrevistas com o subgrupo de pais, apresenta os resultados referentes à pergunta que buscou averiguar as dificuldades encontradas pelos pais na implementação de estratégias familiares minimizadoras do estresse infantil.

TABELA 23  
Dificuldades na implementação de estratégias familiares ( $n = 20$ )

Categorias Globais	F	%	Categorias Específicas	F	%
Dificuldades específicas	14	70	Percepção conformista do problema como sem solução/inerente à vida	5	25
			Ausência de oportunidades que possibilitem mudanças na rotina familiar (ex. dificuldades financeiras)	4	20
			Descontrole emocional materno	3	15
			Dificuldades de abordagem de determinados conteúdo com a criança (ex. sexo)	1	5
Ausência de dificuldades	6	30	–	6	30
Total	20	100		20	100

Nota. Ausência de discurso complementar

Para Lipp et al. (2002), a disponibilidade e a eficácia na utilização destas estratégias, idealizadas como uma possível solução para o estresse infantil quando ensinadas



adequadamente, configuram um mecanismo psicologicamente adaptativo ao desenvolvimento, oferecendo às crianças a oportunidade do aprendizado de estratégias de enfrentamento que a permitam reagir positivamente em relação aos eventos estressores com os quais elas se deparam. As dificuldades na implementação das estratégias, apresentadas pelos pais em seus relatos, afinam-se com o estudo de Toneloto (2005) que destaca a dupla atuação dos pais na trajetória desenvolvimental da criança, principalmente em relação ao manejo do estresse. Quando há essas dificuldades na interação entre pais e filhos, o contexto familiar torna-se a principal fonte de estresse da infância, atuando como fator de risco ao desenvolvimento ao influenciarem, de forma negativa, a relação entre o indivíduo e as exigências adaptativas do meio no qual ele se insere.

### *5.3.2. Resultados e Discussão das Entrevistas com o Subgrupo de Professoras Participantes*

Serão discutidos a seguir os resultados referentes à análise de conteúdo temática e frequencial das entrevistas realizadas com o subgrupo composto por quatro professoras do Ensino Fundamental da escola pública federal mineira, alvo do presente estudo, os quais serão apresentados obedecendo-se as perguntas delimitadas no roteiro de entrevista (ver Anexo I).

#### *Temática 1: Concepções Sobre o Estresse Infantil*

Esta primeira temática envolveu duas perguntas que investigaram as concepções dos professores acerca da ocorrência do estresse na infância e suas manifestações, e os fatores associados a essa ocorrência. Os resultados são apresentados nas Tabelas 24 e 25, respectivamente.

Como evidencia a Tabela 24, a categoria global delimitada indica que todas as professoras acreditam que as crianças podem ser acometidas pelo estresse durante o período da infância. Os relatos permitiram delimitar três categorias específicas, destacando o predomínio de manifestações ao estresse vinculadas a comportamentos externalizantes e internalizantes ( $f = 2$ ), como exemplifica no relato da Professora 3: “(...) o medo, a fobia de alguns elementos (...) o próprio comportamento, às vezes é agressivo com o coleguinha (...)”. O predomínio de comportamentos externalizantes, como “(...) agitado de gritar mesmo (...), eu vejo essa manifestação mais como alterações no comportamento da criança mesmo (...)” (Professora 1), bem como a vinculação do estresse na infância aos comportamentos internalizantes com manifestação somática, ilustrada pela opinião da Professora 2, “(...) eles têm ataque de

*ansiedade, né, dor de barriga, de cabeça (...)*”, perfazem a outra metade da amostra, com 25% de frequência em ambas as categorias.

TABELA 24

Concepções acerca do estresse e sua manifestação na infância ( $n = 4$ )

Categorias Globais	F	%	Categorias Específicas	F	%
Indica ocorrência de estresse na infância	4	100	Vinculado a comportamentos externalizantes e internalizantes	2	50
			Vinculado a comportamentos externalizantes	1	25
			Vinculado a comportamentos internalizantes com manifestação somática	1	25
Total	4	100		4	100

Evidenciou-se que as professoras entrevistadas acreditam que as crianças, como os adultos, podem apresentar sintomas de estresse à medida que enfrentam situações adversas no início do seu desenvolvimento. Tais opiniões convergem com os achados do estudo de Carvalho (2000) em que as quatro professoras participantes também compartilharam a crença na ocorrência do estresse na infância, indicando vinculação a fatores internos e externos como fontes geradoras ou mantenedoras do estresse. Diverge, contudo, da pesquisa de Souza (2006), pois apenas um, das quatro docentes entrevistadas na pesquisa afirmou ter conhecimento acerca da sintomatologia do estresse infantil, enquanto as demais indicaram um desconhecimento deste fenômeno na infância.

A Tabela 25 apresenta os resultados da análise envolvendo a pergunta que investigou os fatores que, na visão das professoras, podem estar associados à manifestação do estresse infantil. Duas categorias globais e quatro categorias específicas foram delimitadas a partir do discurso das participantes. Houve um equilíbrio considerando as categorias globais que aglutinam opiniões acerca dos *Fatores familiares* e *Fatores intrínsecos à criança e a sua rotina*. Na primeira categoria, as categorias específicas revelam *Separações/ausência de suporte familiar* ( $f=1$ ) e *Estresse parental/brigas* (também  $f=1$ ). Na segunda, as categorias detalham o *Excesso de atividades e dificuldades de relacionamento interpessoal*. Evidenciou-se que as professoras entrevistadas concebem a conjugação de fatores externos e internos como fontes geradoras ou mantenedoras do estresse. Dentre os fatores externos, os fatores

familiares foram mencionados por duas participantes: “(...) eu tenho plena certeza que é a questão familiar (...) a estrutura familiar mudou, os pais têm se separado mais, e isso, sem dúvida, afeta diretamente as crianças (...)” (Professora 1) e “(...) eu acho que muito tem a ver em casa, sabe? O próprio estresse dos pais (...) é o que eu acho que realmente mexe com elas, as brigas, a falta de um ambiente tranquilo (...)” (Professora 4).

TABELA 25:

Fatores associados à manifestação do estresse na infância na perspectiva das docentes ( $n = 4$ )

Categorias Globais	F	%	Categorias Específicas	F	%
Fatores familiares	2	50	Separação/ausência de suporte familiar	1	25
			Estresse parental/brigas	1	25
Fatores intrínsecos à criança e a sua rotina	2	50	Excesso de atividades	1	25
			Dificuldades de relacionamento interpessoal	1	25
Total	4	100		4	100

No tocante aos fatores internos (*Fatores intrínsecos à criança e a sua rotina*), podem ser reportados os seguintes fragmentos do discurso da Professora 3, “(...) uma criança que é moldada pensando no futuro, o brincar é deixado de lado (...) isso pode ser uma coisa que cause estresse na criança por causa de uma sobrecarga de atividades que eles têm e aí eles acabam não vivendo essa fase da infância (...)”.

É notável a influência do contexto familiar para o desenvolvimento da resistência ou vulnerabilidade ao estresse, conforme afirmam Tanganelli e Lipp (1998). A interação familiar, além do controle da rotina e dos hábitos da criança, foi identificada como importante fonte estressora de acordo com Horta (2007), resultado que corrobora os achados da presente pesquisa. A família também se apresentou como uma importante fonte geradora de estresse para a criança, presente nos relatos de todas as professoras entrevistadas por Carvalho (2000), embora a família tenha sido relacionada à escola por três professoras.

Observa-se, portanto, que, na visão das docentes, múltiplas influências podem desencadear estresse, sendo que este não advém muitas vezes apenas de um fato isolado, mas sim de um acúmulo de situações adversas às quais a criança é submetida durante todo o seu desenvolvimento, afinando-se com a visão de Vilela (1995).

*Temática 2: Percepção de fatores protetores vinculados a um desenvolvimento saudável*

Buscou-se investigar aqui, por meio de quatro perguntas, as percepções das professoras acerca dos fatores protetores vinculados ao desenvolvimento saudável como fatores escolares propulsores ao estresse infantil, as atitudes docentes que podem minimizar o estresse infantil, dificuldades de atuação pró-ativa dos docentes e as estratégias utilizadas no processo ensino-aprendizagem. Os resultados serão apresentados nas Tabelas 26, 27, 28 e 29, respectivamente.

A Tabela 26 apresenta os resultados da análise dos relatos envolvendo os fatores escolares considerados de risco ao estresse na infância.

TABELA 26:

Fatores escolares propulsores/agravantes em relação ao estresse infantil na visão das professoras ( $n = 4$ )

Categorias Globais	F	%	Categorias Específicas	F	%
Dificuldades de relacionamento interpessoal	2	50	Conflitos na interação com pares	2	50
Tamanho da escola	1	25	Grande número de alunos em sala de aula	1	25
Estresse docente	1	25	Preocupação excessiva dos professores por desempenho/rendimento acadêmico do aluno	1	25
Total	4	100		4	100

De acordo com o retratado na Tabela 26, os relatos das professoras foram agrupados em três categorias globais e três específicas. A categoria global de maior frequência ( $f = 2$ ) revelou que as docentes apontam as dificuldades de relacionamento interpessoal como um importante fator escolar deflagrador do estresse infantil. Nesta categoria, os discursos detalham (categoria específica), conflitos na interação com pares conforme o relato da Professora 3 “(...) existência de situações de desconforto quando a criança é obrigada a interagir (...)”. A literatura refere-se à escola como eliciadora, mantenedora, agravadora ou redutora do estresse infantil por se constituir para a criança como o primeiro lugar socializante fora da família de acordo com a visão Lipp et al. (1991). O destaque para as relações interpessoais como importante deflagrador de sintomas de estresse nas crianças afina-se com os achados de Carvalho (2000) e Horta (2007), os quais argumentam que o estresse excessivo ocasiona

dificuldades de relacionamento social oriundas, principalmente, da exagerada agitação ou até mesmo da apatia, características comportamentais resultantes do estresse.

Em menor frequência, as professoras apontaram, ainda, que “(...) o tamanho da escola pode atrapalhar, o nosso próprio estresse (...)” (Professora 1), e que “(...) o grande número de alunos em sala de aula e a cobrança que nós professores temos (...)” (Professora 2). O tamanho da escola, reportado pelas docentes entrevistadas no presente estudo, converge com os achados de Tricolli (2004) que também destaca a influência das características do ambiente físico da escola no estresse infantil. Já o estresse docente vem sendo amplamente investigado na relação com os altos índices de estresse na infância, contudo, sem resultados conclusivos que permitam ser aqui reportados (Goulart & Lipp, 2008; Rodrigues, Pereira, Martins, Vectore & Fontes, 2005).

A Tabela 27 apresenta os resultados da análise referentes às atitudes docentes que podem evitar ou minimizar o estresse infantil.

TABELA 27:  
Atitudes docentes minimizadoras do estresse infantil ( $n = 4$ )

Categorias Globais	F	%	Categorias Específicas	F	%
Atenção dirigida às necessidades dos alunos	2	50	Evitar rituais nos momentos de avaliação de desempenho	1	25
			Intervir nos momentos de conflito	1	25
Atenção mais específica às interações entre pares	1	25	Favorecer o diálogo/conversas em sala de aula como descarga de estresse	1	25
Trabalho conjunto com a família	1	25	Viabilizar o processo ensino-aprendizagem	1	25
Total	4	100		4	100

Três categorias globais e quatro específicas aglutinam o discurso das participantes, conforme retratado na Tabela 27. Das professoras, duas consideram que a atenção dirigida às necessidades dos alunos são atitudes docentes que podem evitar e/ou minimizar o estresse na infância, discurso complementado pela categoria *Evitar rituais nos momentos de avaliação de desempenho*, que pode ser exemplificado por “(...) a gente evita aquele ritual sofrido, que causa angústia na criança por ela saber que ela vai ser avaliada (...)” (Professora 3), e ainda por outra categoria delimitada como *intervir nos momentos de conflito*, ilustrado pelo relato da

Professora 2 quando afirma que a principal estratégia é “(...) orientar (...) minimizar esses conflitos que aparecem no ambiente escolar (...)”. A Professora 4, ao relatar que “(...) gosta muito de colocar as crianças para ajudarem as outras (...) eu gosto sempre de favorecer a interação (...)”, destaca a importância de uma atenção mais específica às interações entre pares, cuja categoria específica destaca o diálogo em sala de aula como descarga de estresse. Por fim, também com uma ocorrência, foi apontado o trabalho conjunto com a família, complementado pela categoria específica *Viabilizar o processo ensino-aprendizagem*.

As professoras participantes, cientes da sua condição de agente potencialmente estressor ou minimizador do estresse, relataram estratégias que podem possibilitar a elas propiciar um ambiente agradável ao aluno, bem como transmitir segurança. O predomínio de estratégias de manejo docente envolvendo o diálogo e a preocupação com as interações entre pares convergem com os resultados de algumas pesquisas (Abigail de Souza e Castro, 2008; Carvalho, 2000) em que as professoras, quando interrogadas sobre a suas atitudes frente a crianças com sinais de estresse, destacaram seu papel de mediadoras além de mencionarem o diálogo e a tentativa de integrar a criança em sala de aula como principais procedimentos de intervenção. Machado (2004) reafirma esse papel mediador dos professores ao considerar que a estimulação qualificada e a relação com os amigos na escola constituem-se em aspectos positivos do ambiente que atuam em prol do desenvolvimento infantil.

Por fim, a busca pelo intercâmbio com a família, expressa, por exemplo, pelo fragmento “(...) a gente chama os pais, pra verificar de perto o que tá acontecendo (...)” (Professora 1), destaca o contato com os pais em busca de possíveis esclarecimentos quanto à situação da criança. Tais resultados afinam-se com os achados de Jorra e Yaegashi (s/d) na medida em que destacam a importância da atuação conjunta de ambos os contextos como fator que pode favorecer a prevenção do problema. De forma complementar, Horta (2007) também argumenta que a ausência ou limitação de tal contato como uma das principais fontes de estresse infantil, devido à influência direta ou indireta ao desenvolvimento infantil.

Após a investigação das atitudes pró-ativas dos docentes visando minimizar o estresse na infância, as participantes foram indagadas acerca das dificuldades desta atuação. Os resultados estão reportados na Tabela 28.

TABELA 28:  
Dificuldades encontradas na prática profissional pelas docentes ( $n = 4$ )

Categorias Globais	F	%	Categorias Específicas	F	%
Dificuldades existentes	3	75	Déficit de habilidades de autocontrole nas crianças/dificuldades de manejar a disciplina	2	50
			Ausência de participação familiar na trajetória acadêmica infantil	1	25
Ausência de dificuldades	1	25	Vale-se da padronização dos procedimentos da instituição escolar	1	25
Total	4	100		4	100

Conforme mostra a Tabela 28, duas categorias globais e três específicas foram delimitadas a partir dos relatos das docentes. A maioria das entrevistadas informa encontrar dificuldades nesta atuação pró-ativa devido ao *Déficit de habilidades de autocontrole nas crianças/dificuldades de manejar a disciplina* ( $f = 2$ ) e à *Ausência de participação familiar na trajetória acadêmica infantil* ( $f = 1$ ). Na segunda categoria, uma professora relata não encontrar dificuldades, “(...) geralmente não tenho dificuldade nenhuma, até porque isso acaba sendo um procedimento normal da escola (...)” (Professora 1).

As participantes que informaram dificuldades vincularam-nas aos fatores de risco, como a falta de habilidades sociais (autocontrole emocional das crianças), a conduta profissional diante da dificuldade e a não participação familiar na vida escolar da criança. Nesta direção, Marturano e Gardinal (2008) oferecem suporte aos achados da presente pesquisa, pois, destacam a contribuição de um eficaz repertório de habilidades específicas como agente protetor do estresse em relação ao domínio do desempenho acadêmico, enquanto outras pesquisas relacionam o ajustamento infantil a experiências ligadas a práticas inadequadas de cuidados e educação (Crissanto-Silva, 2006; Macedo et al., 2004). Já em relação a importância da participação familiar no contexto educacional, os resultados obtidos convergem com o estudo de Rodrigues et al. (2005) o qual evidenciou que o agente estressor predominante nos relatos das docentes entrevistadas foi o desinteresse da família em acompanhar a trajetória educacional dos filhos.

Na última Tabela (29) desta temática apresentam-se os resultados referentes às estratégias utilizadas no processo ensino-aprendizagem.

TABELA 29:  
Estratégias utilizadas pelas professoras no processo ensino-aprendizagem ( $n = 4$ )

Categorias Globais	F	%	Categorias Específicas	F	%
Utilização de estratégias mediacionais e socializatórias	4	100	Mediação na interação entre pares/ênfase no trabalho com duplas	2	50
			Tentativa de adaptação do método tradicional de ensino às necessidades de cada aluno e interesse da turma	2	50
Total	4	100		4	100

Conforme apresenta a Tabela 29, todas as professoras informaram utilizar estratégias mediacionais e socializatórias no processo ensino-aprendizagem ( $f = 4$ ), discurso complementado pelas categorias específicas correspondentes a *Mediação na interação entre pares/ênfase no trabalho com duplas* e *Tentativa de adaptação do método tradicional de ensino às necessidades de cada aluno e interesse da turma*, destacados nos fragmentos “(...) eu não tenho estratégia específica para o processo ensino-aprendizagem. Elas se fazem de acordo com o interesse da turma (...)” (Professora 2) e “(...) eu gosto muito de colocar as crianças para ajudarem umas as outras (...) gosto muito de trabalhar em dupla também, um que tem mais dificuldade com outro que não tem pra aprender (...)” (Professora 3).

A utilização de estratégias mediacionais no processo ensino-aprendizagem, discurso unânime entre as entrevistadas, converge com os resultados obtidos no estudo de Carvalho (2000). No referido estudo as principais estratégias utilizadas pelas docentes em sala de aula foi a mediação pautada em interações que favorecem um nível de situações que possam motivar os alunos a descobrirem novas soluções, auxiliando-os a gerenciar o estresse.

### *Temática 3: Estresse Infantil e Escolaridade*

Esta última temática investigou a dinâmica escolar, bem como a rotina da criança em sala de aula e o envolvimento dos pais e professores no processo de ensino-aprendizagem a partir de sete perguntas, cujos resultados serão apresentados nas Tabelas 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36 e 37, respectivamente.

Nesta seção, todas as tabelas reportam a análise oriunda dos relatos particulares das professoras em relação aos vinte alunos selecionados para segunda etapa, e não a partir de uma análise horizontal dos discursos como veio sendo realizado até o momento. Cada uma das professoras entrevistadas, selecionadas a partir da turma em que se alocavam as crianças



identificadas como estressadas, responderam sobre mais de um aluno, variando o número de sujeitos em relação às participantes. Mais especificamente: as professoras 1 e 2 forneceram informações referentes à quatro alunos; a professora 3 foi indagada sobre cinco; e a professora 4 respondeu por sete dos alunos identificados com alto índices de estresse. Portanto, optou-se por aglutinar os discursos em categorias a partir das características atribuídas aos alunos pelas respectivas professoras.

A Tabela 30 apresenta resultados envolvendo a caracterização do aluno segundo a visão docente. No que se refere à percepção das docentes acerca das características dos seus alunos identificados como estressados no rastreamento preliminar do presente estudo, as professoras relataram a ocorrência de comportamentos internalizantes em oito ( $f = 8$ ) das vinte crianças, externalizantes em sete ( $f = 7$ ), comportamentos pró-sociais em três ( $f = 3$ ) e, ainda, de tipologia dupla, ou seja, com a associação de comportamentos externo e internalizantes em duas ( $f = 2$ ).

Essa caracterização das crianças pode ser observada como agrupada em dois polos: o polo dos comportamentos externalizantes, como agressividade, rebeldia, agitação, desatenção; e o polo dos comportamentos internalizantes, como ansiedade, dependência excessiva, desmotivação e desinteresse acadêmico, oriundos ou não de fatores de risco presentes na dinâmica cotidiana da criança. A conjugação destes fatores pode ser observada no relato da Professora 4 que afirma “(...) *ela é uma criança muito falante, muito agitada (...), muito preocupada se ela vai acertar ou se vai errar (...)*”. Tais achados afinam-se com a opinião de Souza (2006) que relata o quão as professoras estão atentas ao comportamento das crianças e principalmente quanto à mudança de atitudes delas. Também é possível verificar que crianças avaliadas por suas professoras como estressadas apresentam um grau alto de problemas de comportamento, conforme destaca Stasiak (2010). Entretanto, não há, na literatura, uma dissociação entre os comportamentos externalizantes e internalizantes em relação à caracterização de um grupo de crianças com sintomas de estresse, pois como afirma Carvalho (2000), a predominância de relatos é da existência de uma conjugação entre ambos.

A maioria das docentes observou a ocorrência de comportamentos infantis pró-sociais. A Professora 2, por exemplo, relatou tratar de “(...) *uma menina tranquila, participativa, adora ajudar os amiguinhos (...)*”. Tal relato associa-se, sobretudo, à competência social da criança que é destacada, na literatura, como um fator de proteção ao desenvolvimento infantil por contribuir para a saúde física e psicológica. De acordo com Assis et al. (2009), este fator auxiliar no estabelecimento de relações estáveis e positivas entre pares.

TABELA 30  
Caracterização das docentes acerca dos seus alunos identificados com estresse ( $n = 4$ )

Participantes	Categorias Globais	F	Categorias Específicas	F
P1 (respostas referentes à quatro alunos)	Conduta marcada por comportamentos externalizantes	3	Desatenção	3
	Conduta marcada por comportamentos internalizantes	1	Problemas emocionais atribuídos à separação dos pais	1
P2 (respostas referentes à quatro alunos)	Conduta marcada por comportamentos internalizantes	3	Desinteresse acadêmico/dificuldade de acompanhamento escolar	3
	Caracterizado por comportamentos pró-sociais	1	Aluno cooperativo/participativo	1
P3 (respostas referentes à cinco alunos)	Conduta marcada por comportamentos externalizantes	2	Agitação	1
			Comportamento desafiador	1
	Conduta marcada por comportamentos internalizantes	1	Aluno introspectivo	1
	Conduta marcada por comportamentos externo e internalizantes	1	Desinteresse acadêmico/desatenção	1
	Predomínio de comportamentos pró-sociais	1	Aluno cooperativo/participativo	1
P4 (respostas referentes à sete alunos)	Conduta marcada por comportamentos internalizantes	3	Ansiedade/preocupação excessiva com julgamentos sociais	2
			Dependência excessiva do professor	1
	Conduta marcada por comportamentos externalizantes	2	Agitação/desatenção	1
			Agressividade/comportamento desafiador	1
	Conduta marcada por comportamentos externo e internalizantes	1	Agressividade/dificuldade de acompanhamento escolar	1
	Caracterizado por comportamentos pró-sociais	1	Realiza tarefas com independência	1

A Tabela 31 apresenta os resultados oriundos da investigação acerca do relacionamento do aluno com a professora.

TABELA 31:  
Relacionamento do aluno identificado como estressado com a professora ( $n = 4$ )

Participantes	Categorias Globais	F	Categorias Específicas	F
P1 (respostas referentes à quatro alunos)	Alega bom relacionamento	4	Interação saudável marcada por reciprocidade	4
P2 (respostas referentes à quatro alunos)	Alega bom relacionamento	3	Interação positiva marcada por respeito e reciprocidade	3
	Alega preocupação com relacionamento	1	Restrita interatividade/professor e aluno mantêm-se distantes	1
P3 (respostas referentes à cinco alunos)	Alega bom relacionamento	3	Interação positiva/saudável	3
	Relacionamento conflituoso	2	Alega cobrar excessivamente rendimento acadêmico do aluno	2
P4 (respostas referentes à sete alunos)	Alega bom relacionamento	6	Interação positiva marcada por reciprocidade	6
	Relacionamento conflituoso	1	Comportamento desafiador criança/dificulta a interação	1

Conforme demonstrado na Tabela 31, o relato das participantes permitiu identificar que das 20 crianças-alvo, 16 delas apresentam bom relacionamento com a professora em sala de aula. Três crianças foram destacadas como tendo um relacionamento conflituoso com suas professoras, como ilustra a Professora 4 “(...) *ela me desafia bastante, já até me bateu quando solicitei a participação dela na aula (...)*”. Problemas de comportamento em relação ao professor se correlacionam com indicadores de estresse de acordo com Marturano e Gardinal (2008). Horta (2007) também verificou, em seu estudo, que a interação professor-aluno foi identificada como fonte estressora, embora apenas um pequeno percentual de crianças tenha demonstrado insatisfação com suas professoras relatando comportamento inadequado da docente. Essa dificuldade de relacionamento converge com um estudo realizado por Castro e Barros (2005), o qual destaca que, uma das consequências do estresse na infância pode manifestar-se nos desajustes psicológicos como dificuldades de relacionamento, devido à tendência da criança estressada em mostrar-se agressiva, desobediente, ou até mesmo, apática e desinteressada.

Apenas uma professora alegou preocupação com o relacionamento com um de seus alunos devido a uma restrita interatividade. “(...) *Eu acho que ela se coloca um pouco distante,*

*não sei se eu também, não é dos alunos com quem tenho intimidade não (...)*” (Professora 2). Tal preocupação afina-se com a importância atribuída à interação entre o indivíduo e o ambiente em que os socialmente habilidosos são capazes de promover interações positivas (Sbaraini & Schermann, 2008).

A Tabela 32 apresenta os resultados oriundos da investigação acerca do relacionamento das crianças em relação aos seus pares. Os discursos das entrevistadas foram agrupados em três categorias globais: a categoria da *Boa interação da criança com os pares* foi atribuída a 14 crianças, das 20 participantes; *Interações marcadas por conflitos* referiu-se a quatro, e a *Ocorrência de relacionamentos restritos* caracterizaram outras duas. Os relatos de boa interação entre pares foram congruentes entre as quatro professoras conforme se pode observar nos relatos “(...) *interage bem, se dá bem com todo mundo (...)*” (Professora 1); “(...) *tem os amiguinhos dela sim, é conversadeira (...)*” (Professora 2); “(...) *interage muito bem com as outras crianças (...)*” (Professora 3); e “(...) *nenhum problema com os colegas (...)*” (Professora 4).

O predomínio da boa interação entre os pares, verificada a partir dos relatos das professoras entrevistadas, vai de encontro à relação estabelecida entre indicadores de estresse e o comportamento da criança em relação aos colegas. Estudos realizados como os de Marturano e Gardinal (2008), Marturano, Trivellato-Ferreira e Gardinal (2009) e Stasiak (2010) destacaram que a relação com os companheiros foi apontada como fonte estressora em maior proporção junto às crianças, considerada de efeito muito perturbador para elas, variando de uma intensidade moderada a alta. Embora não haja estudos prévios sobre a associação entre problemas relacionais e a percepção do estresse cotidiano, pesquisas em outras áreas mostram que as crianças socialmente competentes estão menos expostas à rejeição e vitimização pelos pares, enquanto as agressivas e/ou as retraídas estão em maior risco de se tornarem alvo de maus tratos (Buhs, Ladd & Herald, 2006; Garner & Lemerise, 2007).

Pode-se concluir que problemas de relacionamento são os principais indicadores de desajustes psicológicos oriundos da ocorrência de sintomatologia de estresse durante a infância, observando-se a existência de conflitos nessa interação entre pares por ocorrerem, principalmente, em um período em que as crianças são aceitas ou rejeitadas pelos colegas, ou até mesmo quando fazem suas escolhas. Tais conflitos, como exemplifica o relatado “(...) *ela não interage bem (...), ela briga, bate, é agressiva (...)*” (Professora 4), podem ser indicativos de estresse, pois, segundo Horta (2007), comportamentos inadequados e brigas, críticas e ridicularizações, rejeição por parte dos colegas ou até mesmo a falta de amigos para brincar

atuam como importantes fatores de risco a uma interação saudável e adaptada com os companheiros.

TABELA 32:  
Relacionamento entre a criança com estresse e os pares, na visão das docentes ( $n = 4$ )

Participantes	Categorias Globais	F	Categorias Específicas	F	
P1 (respostas referentes à quatro alunos)	Boa interação	3	Criança socializa bem com os pares	3	
			Irritabilidade e gritos frequentes por parte da criança	1	
P2 (respostas referentes à quatro alunos)	Boa interação	4	Interações positivas entre as crianças	4	
P3 (respostas referentes à cinco alunos)	Boa interação	2	Criança interage positivamente com outras crianças	2	
			Relacionamento restrito	Contato social limitado a crianças do mesmo sexo	1
				Comportamento social marcado por retraimento	1
	Interação marcada por conflitos	1	Predomínio de comportamento agressivo	1	
P4 (respostas referentes à sete alunos)	Boa interação	5	Criança socializa positivamente com os pares	5	
			Interação marcada por conflitos	Comportamento com predomínio da agressividade	1
				Criança imatura/preferência por brincar sozinha	1

A Tabela 33 apresenta os resultados da análise de conteúdo acerca do comportamento e da rotina da criança em sala de aula. Tal questão derivou três categorias: a primeira, o *Bom comportamento em sala de aula* ( $f = 10$ ), aglutina opiniões docentes em relação a 10 das 20 crianças estudadas e caracterizou-se, sobretudo, pelo cumprimento das atividades propostas de forma condizente com a postura esperada de um aluno em fase de aprendizagem. A Professora 3 destacou em relação a um de seus alunos “(...) *ele é organizado, consegue se organizar perante a rotina, faz tudo nas horas certas, faz o dever de casa (...)*”. A caracterização dos alunos como interessados, cumpridores das tarefas e alunos bem adaptados, foi evidenciada no estudo de Abigail de Souza e Castro (2008), também com

professoras que afirmaram que seus alunos não necessitam de atenção individual. Esta categoria, *Comportamento preocupante por parte do aluno que exige atenção individual do professor*, foi atribuída pelas quatro professoras a oito crianças, exemplificada pela Professora 3 “(...) ele não lê em sala de aula (...), o comportamento dele é marcado mesmo pela desorganização e pela dispersão (...)”.

TABELA 33:  
Comportamento em sala de aula do aluno identificado pelas professoras com estresse ( $n = 4$ )

Participantes	Categorias Globais	F	Categorias Específicas	F
P1 (respostas referentes à quatro alunos)	Comportamento preocupante que exige atenção individual	4	Apresenta lentidão	2
			Aluno desatento	1
			Desinteresse/não participação	1
P2 (respostas referentes à quatro alunos)	Bom comportamento	2	Aluno responde bem às demandas escolares	2
	Comportamento preocupante que exige atenção individual	1	Apresenta lentidão	1
	Comportamento desafiador	1	Não obedece às regras/não cumpre as atividades	1
P3 (respostas referentes à cinco alunos)	Bom comportamento	2	Cumprе satisfatoriamente as atividades propostas	2
	Comportamento preocupante que exige atenção individual	2	Criança muito desorganizada	2
	Comportamento desafiador	1	Não cumpre as atividades propostas por desobediência às regras impostas	1
P4 (respostas referentes à sete alunos)	Bom comportamento	6	Aluno realiza satisfatoriamente todas as atividades escolares	6
	Comportamento preocupante que exige atenção individual	1	Criança desinteressada/apática/não participativa	1

A última categoria, expressa pelo relato da Professora 2 “(...) ela deixa de fazer as atividades em sala de aula, ela não anota todas as atividades que a gente passa, ela não faz tarefa (...)”, representa o comportamento caracterizado pela não obediência às cobranças formais de horários, regras e responsabilidades, presente em 2 das 20 crianças em sala de aula. Conforme o estudo realizado por Marturano e Gardinal (2008), as demandas relacionadas às adequações

de normas e regras do novo contexto, configuraram o segundo domínio mais estressante na avaliação de crianças participantes. Tais demandas, porém, não foram associadas às dificuldades prévias de comportamento.

A Tabela 34 retrata os resultados acerca das reações da criança em momentos de avaliações. Sete das nove crianças avaliadas por duas docentes reagem conforme esperado diante das avaliações, enquanto as outras duas apresentam dificuldades emocionais expressas por choro e/ou alheamento, exemplificadas nos fragmentos dos discursos das Professoras 1 e 3, respectivamente: “(...) *ela reage chorando porque ela tem dificuldade de entender o que está sendo cobrado (...)*”; “(...) *ele é muito indiferente em relação a isso. É indiferente a tudo (...)*”.

**TABELA 34:**  
Reações da criança estressada em momentos de avaliação a partir da visão docente ( $n = 4$ )

Participantes	Categorias Globais	F	Categorias Específicas	F
P1 (respostas referentes à quatro alunos)	Não observa reações físicas e/ou alterações comportamentais	3	Nenhuma alteração perceptível em momentos avaliativos	3
	Dificuldades emocionais no momento da avaliação	1	Criança reage com choro	1
P2 (respostas referentes à quatro alunos)	Docente alega não ter realizado avaliações formais	.	–	4
P3 (respostas referentes à cinco alunos)	Não observa reações físicas e/ou alterações comportamentais	4	As avaliações ocorrem sem alterações manifestas	4
	Dificuldades emocionais no momento da avaliação	1	Alheamento/criança se mostra indiferente a atividade avaliativa proposta	1
P4 (respostas referentes à sete alunos)	Professora de ciências, história e geografia/não realiza avaliações	.	–	7

*Nota.* Ausência de dados.

O fato das avaliações envolverem provas no colégio foi apontado, em maior frequência (80,6%), como principal evento estressor por Pasin, Paiva e Lannes (2012). Os autores verificaram, portanto, que a realização de provas individuais formais como única forma de avaliação da aprendizagem como atitude pedagógica, contribui para o aumento excessivo do estresse no ambiente escolar. Já a ausência de reações preocupantes por parte das crianças em momentos avaliativos encontrada neste estudo diz, especificamente, da

metodologia proposta pela instituição de ensino participante da pesquisa de que as avaliações são conduzidas dentro de um processo contínuo e feitas de formas variadas em que o aluno é avaliado globalmente e maneira mais dinâmica, seja através de participações em sala de aula, do cumprimento das tarefas, da realização de provas e trabalhos. Essa metodologia de avaliação faz com que as avaliações tradicionais percam seu caráter de potencial estressor, segundo Carvalho (2000).

Duas professoras, responsáveis por 11 das 20 crianças investigadas, não informaram a ocorrência de reações a momentos avaliativos, uma por não ter tido essa experiência com as crianças até o momento da entrevista, e outra, por ministrar matérias que, pelo regimento da escola, não avalia as crianças formalmente.

A Tabela 35 evidencia os relatos derivados do questionamento acerca das dificuldades de aprendizagem das crianças investigadas sugerindo dois polos de análise: a ausência e a ocorrência de dificuldades de aprendizagem. Dezesseis crianças, na percepção docente, não apresentam dificuldades de aprendizagem e foram caracterizadas como bons alunos, aqueles que acompanham a aula e respondem às atividades de forma satisfatória. Entretanto, quatro destes alunos foram detectados como crianças com dificuldades no processo ensino-aprendizagem. De acordo com o relato das docentes ( $f = 2$ ), duas crianças apresentam dificuldades generalizadas de aprendizagem, ou seja, “(...) *tem dificuldades em todos os sentidos, em todas as disciplinas (...), o aprendizado dela tá atrasado (...)*”, conforme relato da Professora 1. Outras duas apresentam dificuldades específicas no aprendizado, como dificuldades na linguagem e na interpretação. Estas dificuldades estão expressas nos fragmentos: “(...) *ele tem as dificuldades dele, na interpretação (...)*” (Professora 3) e “(...) *eu te digo que ele tem dificuldades em linguagem, porque na hora da alfabetização ele não deslanchou como os outros (...)*” (Professora 4).

Stefanini e Cruz (2006) atribuíram as causas dessas dificuldades de aprendizagem à família, à criança e à escola. A ausência de dificuldades de aprendizagem evidenciada na amostra investigada afina-se com os achados de Carvalho (2000) que não observaram correlação entre dificuldades de aprendizagem e elevados níveis de estresse em seus estudos. Ambos encontraram baixos percentuais (24% e 20%, respectivamente) de alunos com dificuldades de aprendizagem, indicando um melhor aproveitamento escolar entre os alunos com sintomatologia de estresse, embora o depoimento das professoras tenha evidenciado que o estresse excessivo ocasiona dificuldades escolares.



TABELA 35:

Aquisição de novos conteúdos e reação dos alunos frente às dificuldades encontradas durante o processo ensino-aprendizagem, a partir da observação docente ( $n = 4$ )

Participantes	Categorias Globais	F	Categorias Específicas	F
P1 (respostas referentes à quatro alunos)	Ausência de dificuldades de aprendizagem	3	Aluno com bom rendimento escolar	3
	Dificuldades de aprendizagem	1	Aluno representa dificuldades acentuadas de apropriação de conteúdo/desistência do processo ensino-aprendizagem ante as dificuldades apresentadas	1
P2 (respostas referentes à quatro alunos)	Dificuldades de aprendizagem	2	Criança frequente recuperação paralela em português/aluno reage com alheamento e desinteresse acadêmico	1
			Dificuldades acentuadas de assimilação de novos conteúdos oriundas da ausência de pré-requisitos para a aprendizagem/tem reações ansiosas	1
	Ausência de dificuldades de aprendizagem	2	Bom aluno/cumpre todas as tarefas	2
P3 (respostas referentes à cinco alunos)	Ausência de dificuldades de aprendizagem	5	Aluno acompanha a aula e responde às atividades adequadamente	5
P4 (respostas referentes à sete alunos)	Ausência de dificuldades de aprendizagem	6	Cumprimento satisfatório das atividades escolares	6
	Dificuldades de aprendizagem	1	Problemas no desenvolvimento da linguagem/aluno motivado pela superação das dificuldades	1

Em contrapartida, Lipp et al. (1991), afirmam que, durante o período em que a criança apresenta sintomas físicos e psicológicos relacionados ao estresse é comum estar associado a estas reações o aparecimento de dificuldades escolares associadas ao não controle ou utilização de estratégias eficazes de enfrentamento ao estresse. Tanganelli e Lipp (1998) e Crissanto-Silva (2006) demonstraram que os alunos mais fracos apresentaram maior sintomatologia de estresse com predominância de sintomas cognitivos como uma consequência psicológica do estresse.

Embora não tenham sido encontradas na literatura pesquisas para identificar a relação específica entre estresse e dificuldades de aprendizagem, muitos outros que investigaram a relação entre estresse e desempenho acadêmico foram realizados. Lemes et al. (2003), mesmo verificando que o percentual de crianças com estresse foi superior no grupo de

desempenho escolar fraco, não encontraram dados estatísticos significativos entre ambas as variáveis. O mesmo ocorreu na pesquisa de Tricolli (1997), que, apesar do uso de um instrumento específico que permitiu a avaliação do desempenho escolar, salienta não ser possível estabelecer uma relação entre ambos. Outros estudos sugeriram uma associação entre estresse e desempenho escolar, observando maior prevalência de estresse nos alunos com rendimento escolar significativamente menor (Brancahona, Fogo & Williams, 2004; Lipp, 2004; Marturano & Gardinal, 2008; Pasin et al., 2012; Sbaraini & Schermann, 2008; Tanganelli & Lipp, 1998).

Em relação às reações apresentadas pelas crianças classificadas como portadoras de dificuldades de aprendizagem, dois dos alunos desistem do processo ensino-aprendizagem e manifesta essa desistência por meio de desinteresse e desmotivação, um deles reage com ansiedade enquanto outro é motivado e esforça-se fim de superar suas dificuldades. A desmotivação e as reações ansiosas estão de acordo com a literatura de que essas são consequências do estresse na infância, conforme aponta o estudo de Castro e Barros (2005) e como salienta o discurso da Professora 2, ao afirmar que a aluna “(...) *desistiu, ela não faz e pronto (...)*”.

A Tabela 36 apresenta os resultados da análise referente à investigação sobre as estratégias direcionadas aos alunos com dificuldades de aprendizagem.

**TABELA 36:**  
Estratégias docentes utilizadas com crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem ( $n = 4$ )

Participantes	Categoria Global	Categoria específica
P1 (respostas referentes à um aluno)	Utiliza, ao mesmo tempo, estratégias focadas no aluno em sala de aula e estratégias contextuais	Procura desenvolver a atenção da criança/Busca pelo envolvimento da família no processo ensino-aprendizagem
P2 (respostas referentes à dois alunos)	Implementa estratégias mediacionais e socializatórias	Procura estimular a motivação da criança/Privilegia o trabalho em duplas para ajuda mútua entre os alunos
P3 (ausência de alunos com dificuldades de aprendizagem)	Utiliza estratégias voltadas a problemas comportamentais da criança	Atua restritamente na dificuldade disciplinar
P4 (respostas referentes à um aluno)	Implementa estratégias dirigidas às necessidades dos alunos	Acompanhamento individual ao aluno focando em seu desenvolvimento acadêmico

De acordo com a Tabela 36, as entrevistadas informaram adotar estratégias disciplinares, contextuais e direcionadas a necessidades particulares dos alunos. A primeira informante, em relação ao seu único aluno com dificuldades de aprendizagem, privilegia o envolvimento da família no desenvolvimento acadêmico da criança, assim como procura desenvolver a atenção da criança a fim de que a desatenção seja minimizada. A segunda participante, com dois alunos com dificuldades de aprendizagem, afirma implementar estratégias que motivem a criança, a partir, principalmente, da interação com os pares. A terceira professora, por relatar não ter alunos com dificuldades de aprendizagem, destaca sua atuação focada restritamente em dificuldades disciplinares em sala de aula. E por fim, a quarta participante, com um aluno portador de dificuldades de aprendizagem, prioriza o acompanhamento individual ao aluno com dificuldades. Essas estratégias podem ser ilustradas a partir dos discursos das participantes: “(...) eu precisei chamar a mãe pra responsabilidade junto comigo, porque nada como o apoio familiar em um problema como esse, né? (...)” (Professora 1); “(...) tento despertar nela o interesse em fazer o que ela deixa pra trás (...)” (Professora 2); “(...) minha atuação mais direta em relação a ele é só mesmo na questão da disciplina (...)” (Professora 3); e “(...) ponho nas primeiras carteiras, olho mais o caderno, vigio mais, acompanho mais de perto (...)” (Professora 4).

De todas as estratégias ilustradas aqui, duas delas corroboram os achados de Carvalho (2000) que destaca, a partir do relato dos professores entrevistados, o contato com os pais e a tentativa de integração infantil como principais atitudes do professor frente a uma criança com dificuldades de aprendizagem.

A Tabela 37, última tabela, apresenta os resultados da análise de conteúdo referenciado à pergunta acerca da relação família-escola em relação à atenção dispensada ao desenvolvimento infantil. Os relatos das entrevistadas agrupam-se em três categorias de resposta: o *Bom relacionamento/contato frequente/atuação conjunta* (f = 17); *Inexistência do contato entre pais e professores* (f = 2); e *Contato limitado entre escola e família* (f = 1). Verificou-se que a maioria dos pais mantém contato frequente com os professores e buscam atuar junto com a escola no que se refere ao aprendizado e desenvolvimento acadêmico, conforme relato da Professora 1: “(...) muito interessada, participa da vida da criança, manda bilhetes, e responde os que a gente manda também (...)”. Segundo Stasiak (2010), essa boa relação entre família e escola, representa o domínio, na visão dos professores, essencial a construção de um repertório de habilidades de estudo eficaz. Portanto, os resultados oriundos das pesquisas realizadas contrariam a literatura que destaca o melhor desempenho acadêmico

associado a menores escores de estresse no domínio da relação família-escola (Marturano & Gardinal, 2008).

TABELA 37:  
Relação do professor com a família do seu aluno ( $n = 4$ )

Participantes	Categorias Globais	F	Categorias Específicas	F
P1 (respostas referentes à quatro alunos)	Bom relacionamento/contato frequente	4	Família demonstra interesse pela escolarização/pais disponíveis e acessíveis	4
P2 (respostas referentes à quatro alunos)	Bom relacionamento/contato frequente	2	Pais participativos e acessíveis	2
	Contato limitado entre família e escola	1	Comunicação restrita a bilhetes na agenda escolar	1
	Inexistência de contato entre pais e professores	1	Pais desinteressados pela vida escolar do aluno/nunca procuraram a escola	1
P3 (respostas referentes à cinco alunos)	Bom relacionamento/contato frequente	4	Famílias acessíveis e interessadas pela vida escolar da criança	4
	Inexistência de contato entre pais e professores	1	Pais nunca compareceram à escola	1
P4 (respostas referentes à sete alunos)	Atuação conjunta entre pais e professores	7	Contato frequente/bom relacionamento	7

Em geral, a literatura destaca a importância de uma relação satisfatória entre escola e família a proteção ao estresse infantil devido ao fato de que ambos os contextos exercem forte influência no desenvolvimento da resistência ao estresse pela disponibilidade e capacidade dos adultos que interagem com a criança servir como amortecedor protetor e de ajudar a compreender e lidar com o estressor adequadamente (Justo, 2005; Tanganelli & Lipp, 1998).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa pretendeu contribuir para a compreensão do fenômeno do estresse na infância e a influência dos principais contextos de desenvolvimento humano, como a família e a escola. O interesse em abordar de forma mais específica, sobretudo, os fatores de risco e/ou de proteção ao estresse presentes em ambos os ambientes, justifica-se pela possibilidade de atuação intermitente das variáveis familiares e escolares. Tais variáveis podem aumentar a probabilidade de ocorrência de prejuízos ao longo do desenvolvimento, ou podem atuar como agentes promotores do desenvolvimento infantil. A positividade ou negatividade das formas de atuação relacionam-se, diretamente, à qualidade das interações e da presença de afetividade e reciprocidade entre seus agentes, propiciadas por tais cenários.

Os objetivos propostos pelo presente estudo foram atendidos. Na primeira etapa da pesquisa, foi possível identificar a ocorrência, cada vez mais frequente, de uma sintomatologia expressiva de estresse, ilustrada pelo índice aproximado de 61,2% de crianças estressadas. O alto percentual de crianças já pertencentes às duas últimas fases do estresse – quase exaustão e exaustão – afina-se com os achados da literatura científica que apontam para a manifestação de estresse desde a mais tenra idade. Não foram encontradas diferenças significativas acerca da relação entre índice de estresse e o nível de escolaridade.

Os resultados oriundos dos relatos dos pais e professores entrevistados permitiram destacar a influência das variáveis familiares e escolares que pudessem atuar como deflagradores do estresse na infância. Como fatores de risco, identificamos: o relacionamento familiar conflituoso, a irregularidade da rotina infantil, as dificuldades em lidar com regras e limites, a exposição frequente a conflitos familiares, as dificuldades na implementação de estratégias preventivas por parte dos pais, as dificuldades de relacionamento entre os pares, o estresse docente e suas dificuldades na prática profissional. A identificação destes fatores de risco atrelados aos fatores de proteção como, a estimulação e a disponibilidade de recursos lúdicos, atividades de lazer, estimulação do contato com outras crianças, monitoramento de atividades como TV e computador e metodologia de ensino, pode minimizar as consequências do estresse na trajetória do desenvolvimento infantil, além de fornecer subsídios para novas investigações.

A relação entre família e escola, um dos focos das entrevistas realizadas, foi percebida de maneiras distintas por pais e professores. Para estes, ambos atuam conjuntamente por meio de uma relação satisfatória. Para aqueles, a predominância de contato

limitado entre estes contextos foi evidenciado a partir do relato dos pais. Tal divergência fornece subsídios para a realização de novas investigações, mais específicas, que abordem especificamente a qualidade desta relação e sua relação com a manifestação de sintomas de estresse.

Evidenciou-se, portanto, o destaque do papel da família e da escola na manifestação de sintomas de estresse na infância reforçando, principalmente, a importância da aproximação entre ambos os contextos, reconhecendo suas similaridades e peculiaridades, a fim de proporcionarem condições estimulantes ao desenvolvimento infantil. Afinal, é notório que o controle do estresse infantil pode redundar em uma sociedade mais produtiva e mais bem adaptada, pois a criança que aprende a administrar o estresse desde sua tenra idade tende a se tornar um adulto mais fortalecido e saudável.

Para tanto, fica evidente que a compreensão do estresse infantil e seus fatores deflagradores devem ser continuamente investigados, considerando que tais investigações ainda são bastante limitadas no Brasil e que, com as transformações inerentes à sociedade globalizada, vários sintomas de estresse deverão estar presentes em maior número e com uma maior frequência junto às crianças.

Algumas limitações foram observadas ao longo do trabalho e merecem ser destacadas. Em primeiro lugar, é importante destacar que os dados referem-se a informações específicas a uma amostra reduzida de crianças da cidade de Juiz de Fora, portanto, as conclusões aqui apresentadas devem ser consideradas de maneira cautelosa, evitando-se propagações antecipadas para toda a população infantil. Sugere-se, deste modo, a realização de novos estudos que utilizem uma amostra mais representativa, que inclua também, alunos de escolas públicas e privadas.

Outro fator limitante diz respeito à limitação de estudos envolvendo, especificamente, a relação entre estresse infantil e sua relação com fatores familiares direcionados a populações infantis.

Espera-se que os resultados desta pesquisa possam oferecer subsídios para a geração de ações promotoras de desenvolvimento emocional e social dessas crianças a partir da delimitação das potenciais fontes geradoras do estresse nos contextos aqui investigados. Além disso, almeja-se que os resultados aqui apresentados estimulem pesquisadores interessados e comprometidos com uma postura educacional preventiva realizem trabalhos com enfoques mais pró-ativos, permitindo aos profissionais e estudantes da área do desenvolvimento humano atuar preventivamente a fim de reduzir o impacto do estresse na saúde física e psicológica do indivíduo.

## REFERÊNCIAS

Abigail de Souza, M., & Castro, R. E. F. (2008 out/dez). Agressividade infantil no ambiente escolar: concepções e atitudes do professor. *Psicologia em Estudo (Maringá)*, 13(4), 837-845.

Afonso, F. (2006). *Stress e TOC: um estudo exploratório*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica, Campinas, SP.

Allegretti, J. (2006). *Nível de stress, fontes estressoras e estratégias de enfrentamento em mulheres*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica, Campinas, SP.

Araújo, M. R. G. L., & Dias, C. M S. B. (2006). Papel dos avós: apoio oferecido aos netos antes e após situações de separação/divórcio dos pais. *Estudos de Psicologia*, 7(1), 91-101.

Aspesi, C. C., Dessen, M. A., & Chagas, J. F. (2005). A ciência do desenvolvimento humano: uma perspectiva interdisciplinar. Em M. A. Dessen & A. C. Costa Jr. (Orgs.), *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 19-36). Porto Alegre: Artmed.

Assis, S. G.; Avanci, J. Q., & Oliveira, R. V. C. (2009). Desigualdades socioeconômicas e saúde mental infantil. *Revista Saúde Pública*, 43 (Supl. 1), 92-100.

Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo* (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trans.). São Paulo: Edições 70. (Trabalho original publicado em 1977)

Berenchtein, B. (2004). *A influência do stress na expressão clínica da asma infantil*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Psicologia, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, SP.

Bignotto, M. M. (2010). *A eficácia do treino de controle do stress infantil*. Tese de Doutorado, Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica, Campinas, SP.

Bolsoni-Silva, A. T., & Marturano, E. M. (2007). A qualidade da interação positiva e da consistência parental na sua relação com problemas de comportamentos de pré-escolares. *Revista Interamericana de Psicologia*, 41(3), 349-358.

Bosco, A. (2006). *Cefaléia em crianças – Sinal de vulnerabilidade ao stress: estudo comparativo em dois hospitais públicos*. Tese de Doutorado, Departamento de Psicologia, Universidade Estadual de Campinas, SP.

Brancalhone, P. G.; Fogo, J. C., & Williams, L. C. A. (2004). Crianças expostas à violência conjugal: avaliação do desempenho acadêmico. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20(2), 113-117.

Buhs, S.; Ladd, G. W., & Herald, S. H. (2006). Peer exclusion and victimization: proce

sses that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology*, 98, 1-13.

Cabral, A. C. Q. (2008). *Stress e raiva de mães hipertensas e normotensas e o stress de seus filhos*. Dissertação de mestrado, Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica, Campinas, SP.

Calais, S. L. (2002). *Transtorno do stress pós-traumático: intervenção clínica em vítimas secundárias*. Tese de doutoramento, Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica, Campinas, SP.

Carvalho, E. C. (2000). *Stress infantil e escolaridade: um estudo em escolas públicas e particulares de Juiz de Fora*. Trabalho de Conclusão de Curso, Departamento de Psicologia, Universidade Federal de Juiz de Fora, MG.

Castro, M. A., & Barros, J. C. (2005). Tratamento do stress em crianças (pp. 123-124). *Resumos do II Congresso Brasileiro de Stress: Teoria e Pesquisa e V Congresso da Associação Brasileira de Qualidade de Vida* (pp. 123-124). São Paulo, SP.

Cecconello, R. M., De Antoni, A., & Koller, S. H. (2003). Práticas educativas, estilos parentais e abuso físico no contexto familiar. *Psicologia em Estudo*, 8, 45-50.

Connor-Smith, J. K. & Compas, B. E. (2004). Coping as a moderator of relations between reactivity to interpersonal stress, health status and internalizing problems. *Cognitive Therapy and Research*, 28(3), 347-368.

Costa, F. T., Teixeira, M. A. P., & Gomes, W. B. (2000). Responsividade e exigência: duas escalas para avaliar estilos parentais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13, 465-473.

Crissanto-Silva, S. B. (2006). *A avaliação do stress infantil em crianças que frequentam uma clínica-escola de psicologia*. Trabalho de Conclusão de Curso, Departamento de Psicologia, Universidade do Vale do Itajaí, SC.

Demarzo, M. M. P. (2011). Dinâmica familiar, morte dos pais e saúde da criança. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 21(3), 755-758.

Dessen, M. A., & Braz, M. P. (2000). Rede social de apoio durante transições familiares decorrentes do nascimento de filhos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16(3), 221-231.

Dessen, M. A., & Polônia, A. da C. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 36, 21-32.

Elkind, D. (2004). *Sem tempo para ser criança. A infância estressada*. Porto Alegre: Artmed.

Fávero, M. A. B., & Santos, M. A. (2005). Autismo infantil e estresse familiar: uma revisão sistemática da literatura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18, 358-369.



Ferreira, M. C. T., & Marturano, E. M. (2002). Ambiente familiar e os problemas de comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15, 35-44.

Ferriolli, S. H. T. (2005). *Identificação de condições de risco para transtornos emocionais e de comportamento em crianças na fase escolar cadastradas em um Núcleo de Atenção Primária e Saúde da Família*. Dissertação de mestrado, Departamento de Medicina, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.

Ferriolli, S. H. T., Marturano, E. M., & Puntel, L. P. (2007). Family context and child mental health problems in the Family Health Program. *Revista Saúde Pública*, 41(2), 251-259.

Franca, C. A., & Leal, E. Q. (2003). A influência do stress excessivo no desenvolvimento da criança. Em M. E. N. Lipp (Org.). *Mecanismos neuropsicológicos do stress: teoria e aplicações clínicas* (pp. 79-83). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Garner, P. W., & Lemerise, E. A. (2007). The roles of behavioral adjustment and conceptions of peers and emotions in preschool children's peer victimization. *Development and Psychopathology*, 19, 57-71.

Gomide, P. I. C. (2003). Estilos parentais e comportamento anti-social. Em Del Prette A. & Del Prette, Z. (Orgs.). *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção* (pp. 21-60). Campinas: Alínea.

Gomide, P. I. C., Salvo, C. G., Pinheiro, D. D., & Sabbag, G. M. (2005 jul/dez). Correlação entre práticas educativas, depressão, estresse e habilidades sociais. *Psico-USF*, 10(2), 169-178.

Goulart, W. G., Jr., & Lipp, M. E. N. (2008 outubro/dezembro). Stress entre professoras do ensino fundamental de escolas públicas estaduais. *Psicologia em Estudo*, 13(4), 847-857.

Graminha, S. S. V., & Martins, M. A. O. (1997 abril/junho). Condições adversas na vida de crianças com atraso no desenvolvimento. *Medicina, Ribeirão Preto*, 30, 259-267.

Graziano, P. A.; Reavis, R. D.; Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology*, 45, 3-19.

Gusmão, N. M. M. (2003). *Infância e velhice*. Campinas: Alínea.

Habigzang, L. F., Koller, S. H., Azevedo, G. A., & Xavier, P. M. (2005). Abuso sexual infantil e dinâmica familiar: aspectos observados em processos jurídicos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21(3), 341-348.

Horta, L. R. (2007). *Stress infantil: um estudo exploratório com pré-escolares*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, MG.

Jorra, J. F. & Yaegashi, S. F. R. (s/d). Dinâmica familiar e contexto escolar: algumas reflexões sobre o stress infantil. Universidade Estadual de Maringá, PR.

Justo, A. P. (2005). *A influência do estilo parental no stress do adolescente*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica, Campinas, SP.

Kreppner, K. (2000). The child and the family: interdependence in developmental pathways. *Psicologia: Teoria e Prática*, 16(1), 11-22.

Lantz, P. M.; House, J. S.; Mero, R. P., & Williams, D. R. (2005). Stress, life events and socioeconomic disparities in health: results from the americans'changing lives study. *Journal of Health and Social Behavior*, 46(3), 274-288.

LeBovidge, J. S.; Lavigne, J. V., & Miller, M. L. (2005). Adjustment to chronic arthritis of childhood: the role of illness-related stress and attitude toward illness. *Journal of Pediatric Psychology*, 30(3), 273-286.

Lemes, S. O.; Fisberg, M.; Rocha, G. M.; Ferrini, L. G.; Martins, G.; Siviero, K., & Ataka, M. A. (2003 janeiro/abril). Stress infantil e desempenho escolar: avaliação de crianças de 1ª a 4ª série de uma escola pública do município de São Paulo. *Revista Estudos de Psicologia*, 20(1), 5-14.

Lipp, M. E. N. (2000a). *Inventário de sintomas de stress para adultos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Lipp, M. E. N. (2000b). *Crianças estressadas: causas, sintomas e soluções*. Campinas: Papyrus.

Lipp, M. E. N. (2001 nov/dez). Stress emocional: a contribuição de estressores internos e externos. *Revista de Psiquiatria Infantil*, 28(6), 347-349.

Lipp, M. E. N. (2003). O modelo quadrifásico do stress. Em M. N. Lipp (Org). *Mecanismos neuropsicofisiológicos do stress: teorias e aplicações clínicas* (pp. 17-21). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Lipp, M. E. N. (2004). O stress da criança e suas consequências. Em Lipp, M. E. N. (orgs) *Crianças Estressadas: causas, sintomas e soluções* (4ª ed). Campinas: Papyrus.

Lipp, M. E. N., & Lucarelli, M. D. M.(1999). Validação do inventário de sintomas de stress infantil – ISS –I. *Psicologia : Reflexão e Crítica*, 12(1), 71-88.

Lipp, M. E. N., & Lucarelli, M. D. M. (2008). *Escala de Stress Infantil* (2a ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Lipp, M. E. N., & Guevara, A. H. (1994). Validação empírica do Inventário de Sintomas de Stress – ISS. *Estudos de Psicologia*, 11(3), 43-49.

Lipp, M. E. N., & Malagris, L. E. N. (1995). Manejo do stress. Em B. Rangé (Org.). *Psicoterapia comportamental e cognitiva: pesquisa, prática, aplicação e problemas* (pp. 279-292). Campinas: Editorial Psy II.

Lipp, M. E. N., & Malagris, L. E. N. (2001). O stress emocional e seu tratamento. Em B. Rangé (Org.), *Psicoterapias cognitivo-comportamentais* (pp. 475-490). Rio de Janeiro: Artmed.

Lipp, M. E. N.; Arantes, J. P.; Buriti, M. S., & Witzig, T. (2002). O estresse em escolares. *Psicologia Escolar e Educacional*, 6(1), 51-56

Lipp, M. E. N. et al. (1991). *Como enfrentar o stress infantil*. São Paulo: Ícone.

Lopes, E. S. L.; Neri, A. L., & Park, M. B. (2005). Ser avós ou ser pais: os papéis dos avós na sociedade contemporânea. *Textos de Envelhecimento*, 8(2), 239-253.

Lucarelli, M. D. M. (2005). Avaliação do Stress Infantil (pp. 152-153). *Resumos do II Congresso Brasileiro de Stress: Teoria e Pesquisa e V Congresso da Associação Brasileira de Qualidade de Vida* (pp. 152-153). São Paulo, SP.

Macedo, C. S.; Andreucci, L. C., & Montelli, T. C. B. (2004). Alterações cognitivas em escolares de classe socioeconômica desfavorecida: resultados de intervenção psicopedagógica. *Arq Neuropsiquiatr*, 62(3-B), 852-857.

Machado, E. M. (2004). *Risco e proteção: busca por uma compreensão não-linear desses constructos*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Psicologia, Pontífica Universidade Católica, Campinas, SP.

Maia, J. M. D., & Williamn, L. C. A. (2005). Fatores de risco e fatores de proteção ao desenvolvimento infantil: uma revisão da área. *Temas de Psicologia (Ribeirão Preto)*, 13(2), 91-103.

Martins, C. F., & Carvalho, D. Q. (2010). Estresse infantil e o conteúdo programático da televisão: um desafio para o desenvolvimento cognitivo e emocional. *Interfaces da Educação*, 1(2), 97-106.

Marturano, E. M. (2006). O inventário de recursos do ambiente familiar. *Psicologia: Reflexão e Crítica (Porto Alegre)*, 19(3), 498-506.

Marturano, E. M., & Gardinal, E. C. (2008). Um estudo prospectivo sobre o estresse cotidiano na 1ª série. *Aletheia*, 27(1), 81-97.

Marturano, E. M.; Trivellato-Ferreira, M. C., & Gardinal, E. C. (2009). Estresse cotidiano na transição da 1ª série: percepção dos alunos e associação com desempenho e ajustamento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(1), 93-101.

Melo, S. A., & Perfeito, H. C. C. S. (2006 julho/setembro). Características da população infantil atendida em triagem no período de 2000 a 2002 numa clínica-escola. *Estudos de Psicologia*, 23(3), 239-249.

Mian, L. (2005). *Comportamento, autopercepções e ambiente familiar de crianças que convivem com mães com história de depressão*. Dissertação de mestrado, Departamento de Medicina, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.

Mondin, E. M. C. (2008 jul/set). Práticas educativas parentais e seus efeitos na criação dos filhos. *Psicologia Argumento*, 26(54), 233-244.

Morillo, L. S. (2000). *Fatores moduladores do stress em idosos: impactos na saúde*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, SP.

Oatley, K., & Nundy, S. (2000). Repensando o papel das emoções na Educação. Em D. R. Olson & N. Torrance (Orgs.). *Educação e desenvolvimento humano: novos modelos de aprendizagem, ensino e escolarização* (pp. 21-30). Porto Alegre: ArtMed.

Oliveira, J. B. (2007). *Resiliência e controle do stress em juízes e servidores públicos*. Tese de Doutorado, Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica, Campinas, SP.

Pasin, E. B.; Paiva, M. G. V., & Lannes, D. R. C. (2012). Associação entre fatores psicológicos e relacionais e o rendimento escolar no ensino fundamental. *Avaliação Psicológica*, 11(2), 275-286.

Petersen, C. S., & Koller, S. H. (2006 junho). Avaliação psicológica em crianças e adolescentes em situação de risco. *Aval. Psicol.*, 5(1), 55-66.

Pincus, D. B., & Friedman, A. G. (2004). Improving children's coping with everyday stress: transporting treatment interventions to the school setting. *Clin Child Fam Psychol Rev*, 7(4), 223-240.

Pinheiro, D. D. (2003). *Estilo parental: uma análise qualitativa*. Dissertação de mestrado, Departamento de Psicologia, Universidade Federal do Paraná, PR.

Poletto, M., & Koller, S. H. (2008, julho/setembro). Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. *Estudos de Psicologia*, 25(3), 405-416.

Prieto, M. A. S. (2010). *A influência do treino de controle do stress nas relações interpessoais no trabalho*. Tese de Doutorado, Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica, Campinas, SP.

Reppold, C. T., Pacheco, J., Bardagi, M. & Hutz, C. S. (2002). Prevenção de problemas de comportamento e desenvolvimento de competências psicossociais em crianças e adolescentes: uma análise das práticas educativas e dos estilos parentais. Em C. S. Hutz (Org.). *Situações de risco e vulnerabilidade na infância e adolescência: aspectos teóricos e estratégias de intervenção* (pp. 9-51). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Rodrigues, M. L.; Pereira, G. B.; Martins, C. B.; Vectore, C., & Fontes, A. T. (2005). Estresse ocupacional: um estudo com professores das redes pública e privada de ensino. *Revista da Sociedade de Psicologia do Triângulo Mineiro*, 1(1), 37-44.

Santos, L. A. R. (2005). A criança, seu lugar na contemporaneidade e as implicações na clínica psicanalítica.

Santos, S. M. A. (2003). Infância e velhice: o convívio que nos abre caminhos. In: N. M. M. Gusmão (Org.). *Infância e velhice* (pp. 47-56). Campinas: Alínea.

Santos, A. A. C.; Zanetta, D. M. T.; Cipullo, J. P., & Burdmann, E. A. (2003). O diagnóstico da hipertensão arterial na criança e no adolescente. *Pediatria (USP)*, 25(4), 174-183.

Santos, P. L., & Graminha, S. S. V. (2005). Estudo comparativo das características do ambiente familiar de crianças com alto e baixo rendimento acadêmico. *Paidéia*, 15(31), 21-226.

Sbaraini, C. R., & Schermann, L. B. (2008). Prevalence of childhood stress and associated factors: a study of schoolchildren in a city in Rio Grande do Sul, Brazil. *Caderno de Saúde Pública*, 24 (5), 1082-1088.

Schlotz, W.; Yim, I. S.; Zoccola, P. M.; Jansen, L., & Schulz, P. (2011). The perceived stress reactivity scale: measurement invariance, stability and validity in three countries. *Psychological Assessment*, 23(1), 80-94.

Silva, M. R. S.; Lacharité, C.; Silva, P. A.; Lunardi, V. L., & Lunardi, W. D. F. (2009 janeiro/março). Processos que sustentam a resiliência familiar: um estudo de caso. *Texto e Contexto – Enfermagem*, 18(1), 92-99.

Silva, N. C. B.; Nunes, C. C.; Betti, M. C. M., & Rios, K. S. A. (2008). Variáveis da família e seu impacto sobre o desenvolvimento infantil. *Temas em Psicologia*, 16(2), 215-229.

Slee, P. Murray-Harvey, R., & Ward, H. (1996). Stressed out & growing up. *Every Child: School of Education, Flinders University*, 2(4).

Soares, M. R. Z.; Souza, S. R., & Marinho, M. L. (2004 setembro/dezembro). Envolvimento dos pais: incentivo à habilidade de estudo em crianças. *Estudos de Psicologia*, 21(3), 253-260.

Souza, S. P. (2006). *O estresse infantil e aspectos da rotina escolar e familiar*. Trabalho de Conclusão de Curso, Departamento de Psicologia, Centro de Educação Superior Biguaçu da Universidade do Vale do Itajaí, SC.

Stasiak, G. R. (2010). *Transição ao primeiro ano do ensino fundamental: percepção do estresse pelas crianças, suas características psicológicas e variáveis do seu contexto familiar*. Dissertação de mestrado, Departamento de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR.

Stefanini, M. C. B., & Cruz, S. A. B. (2006 jan/abr). Dificuldades de aprendizagem e suas causas: o olhar do professor de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental. *Educação*, 29(58), 85-105.

Steinberg, L. (2000). The family at adolescence: transition and transformation. *Journal of Adolescent Health, 27*, 170-178.

Tanganelli, M. S. L., & Lipp, M. E. N. (1998). Sintomas de stress na rede pública de ensino. *Estudos de Psicologia, 15*(3), 17-27.

Toneloto, J. M. F. (2005). Stress no sistema educacional (p. 146). *Resumos do II Congresso Brasileiro de Stress: teoria e pesquisa e V Congresso da Associação Brasileira de Qualidade de Vida* (p. 146). São Paulo, SP.

Townsend, M. C. (2002). *Enfermagem Psiquiátrica – conceitos de cuidado* (3ª ed), Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

Tricoli, V. A. C. (1997). Stress e aproveitamento escolar em crianças do 1º grau. Dissertação de mestrado, Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica, Campinas, SP.

Tricoli, V. A. C. (2004). A criança e a escola. In: M. E. N. Lipp (Org.) *Crianças estressadas: causas, sintomas e soluções* (pp. 123-149). Campinas: Papyrus.

Tricoli, V. A. C., & Bignotto, M. M. (2000). Aprendendo a se estressar na infância. In: M. E. N. Lipp (Org.) *O stress está dentro de você*, 3ª ed., (pp. 115-126). São Paulo: Contexto.

Trivellato-Ferreira, M. C. (2005). *As tarefas de desenvolvimento da meninice e a transição para o ensino fundamental*. Tese de doutoramento, Departamento de Psicologia, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.

Urbano, M. F. G. (2004). *Stress e qualidade de vida dos pais de crianças com leucemia e o stress da criança*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica, Campinas, SP.

Vilela, M. V. (1995). Sintomas e fontes de stress em uma amostra de escolares da 1ª a 4ª série. Dissertação de mestrado, Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica, Campinas, SP.

Volpi, J. H. (2003). *Comprometimentos energéticos e caracteriais decorrentes do estresse sofrido pela criança durante a gestação e primeiro ano de vida*. Curitiba: Centro Reichiano.

Zakir, N. S. (2003). Mecanismos de coping. Em M. E. N. Lipp (Org.) *Mecanismos neuropsicofisiológicos do stress: teoria e aplicações clínicas* (pp. 93-98). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Yunes, M. A. M., & Szymanski, H. (2001). Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. Em J. Tavares (Org.), *Resiliência e educação* (pp. 13-42). São Paulo: Cortez.

## ANEXOS

### Anexo A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Alunos

**Título: Stress Infantil, escolaridade e contexto familiar: um estudo com alunos do ensino fundamental**

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, telefone \_\_\_\_\_, responsável legal pelo aluno \_\_\_\_\_, abaixo assinado, autorizo de forma livre e esclarecida sua participação como voluntário no projeto de pesquisa supracitado, sob responsabilidade da pesquisadora Thaís Costa de Toledo, discente do Programa de Pós-Graduação do Departamento de Psicologia da UFJF, e da Profa. Dra. Marisa Cosenza Rodrigues, docente do referido departamento e orientadora do estudo.

Ao assinar este Termo de Consentimento estou ciente de que:

1- O objetivo da pesquisa é investigar o stress infantil em alunos do 2º e 3º anos do ensino fundamental, bem como avaliar, num sub-grupo de vinte participantes, os possíveis aspectos familiares e escolares presentes em seu contexto de desenvolvimento que estejam atuando como fatores de risco e proteção.

2- A realização deste estudo é fundamental na medida em que visa identificar crianças com níveis expressivos de stress, bem como avaliar, em um sub-grupo de crianças, aspectos familiares e escolares presentes como fatores de risco ao stress infantil, contribuindo com dados para a pesquisa nacional, ainda escassa, e possibilitando intervenções futuras no sentido de promover saúde no contexto escolar e familiar, minimizando os possíveis efeitos do stress para o desenvolvimento humano.

3- Durante o estudo será necessário: a) na fase de rastreamento do stress infantil que os 180 estudantes de 2º e 3º anos do ensino fundamental respondam, em horário regular em sala de aula, uma escala de stress infantil contendo itens relacionados a reações infantis físicas, psicológicas e psicofisiológicas; b) na fase posterior, delimitado um sub-grupo composto de crianças que apresentarem os 20 maiores indícios de stress apontado pela escala aplicada, os pais e professores serão entrevistados na própria instituição de ensino ou no Centro de Psicologia Aplicada da UFJF. A entrevista será gravada em fita de áudio. Trata-se de um estudo com risco mínimo, isto é, o mesmo risco que têm atividades rotineiras como conversar, ler, responder perguntas, etc.

4- Caso o (a) aluno (a) sinta qualquer desconforto durante a coleta de dados do estudo, poderá interromper sua participação que só será continuada se for vontade dele (a) e se estiver se sentindo melhor.

5- Caso ocorra qualquer dúvida em relação à pesquisa ou aos procedimentos, eu (responsável legal) comunicarei os pesquisadores e solicitarei que seja esclarecida.

6- O aluno (a) estará livre para interromper a qualquer momento sua participação na pesquisa.

7- A participação da escola nesta pesquisa é voluntária, sendo que não receberei qualquer forma de remuneração como também não arcarei com qualquer despesa.

8- Os dados pessoais dos alunos e da instituição serão mantidos em sigilo e os dados coletados utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, exposto acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada.

8- Os resultados gerais da pesquisa serão enviados para a instituição que os disponibilizará para os responsáveis legais.

9- Poderei entrar em contato com a pesquisadora responsável pelo estudo, a mestranda do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora Thaís Costa de Toledo, Rua José Nunes Leal, nº 371, Santa Luzia, 36.030-230, Juiz de Fora – MG sempre que julgar necessário ou pelo telefone (32) 3234-6422 e e-mail: [thaispsiufjf@hotmail.com](mailto:thaispsiufjf@hotmail.com), ou com a professora e orientadora do trabalho Dr<sup>a</sup> Marisa Cosenza Rodrigues, pelo telefone (32) 3232-1061 ou no Centro de Psicologia Aplicada da UFJF, Rua Santos Dumont nº 214, Granbery, 36.010-510, Juiz de Fora – MG, e-mail: [cpa@ichl.ufjf.br](mailto:cpa@ichl.ufjf.br)

10- Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora, situado na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora, Campus Universitário, Universidade Federal de Juiz de Fora, 36036-900, Juiz de Fora – MG, telefone (32) 2102-3788, e-mail: [cep.propesq@ufjf.edu.br](mailto:cep.propesq@ufjf.edu.br), para fazer reclamações e/ou solicitar esclarecimentos sobre ética em pesquisa.

11- Este termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e a outra com os pesquisadores responsáveis.

12- Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa.

Juiz de Fora, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Assinatura do (a) responsável pelo participante da pesquisa

<b>Thaís Costa de Toledo</b>	<b>Marisa Cosenza Rodrigues</b>
<b>MG- 12.522.628</b>	<b>RG M.1.348.236</b>

## Anexo B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professores

**Título: Stress Infantil, escolaridade e contexto familiar: um estudo com alunos do ensino fundamental**

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, telefone \_\_\_\_\_, docente da instituição de ensino Colégio de Aplicação João XXII/UFJF, abaixo assinado, autorizo de forma livre e esclarecida a minha participação como voluntário no projeto de pesquisa supracitado, sob responsabilidade da pesquisadora Thaís Costa de Toledo, discente do Programa de Pós-Graduação do Departamento de Psicologia da UFJF, e da Profa. Dra. Marisa Cosenza Rodrigues, docente do referido departamento e orientadora do estudo.

Ao assinar este Termo de Consentimento estou ciente de que:

1- O objetivo da pesquisa é investigar o stress infantil em alunos do 2º e 3º anos do ensino fundamental, bem como avaliar, num sub-grupo de vinte participantes, os possíveis aspectos familiares e escolares presentes em seu contexto de desenvolvimento que estejam atuando como fatores de risco e proteção.

2- A realização deste estudo é fundamental na medida em que visa identificar crianças com níveis expressivos de stress, bem como avaliar, em um sub-grupo de crianças, aspectos familiares e escolares presentes como fatores de risco ao stress infantil, contribuindo com dados para a pesquisa nacional, ainda escassa, e possibilitando intervenções futuras no sentido de promover saúde no contexto escolar e familiar, minimizando os possíveis efeitos do stress para o desenvolvimento humano.

3- Durante o estudo será necessário: a) na fase de rastreamento do stress infantil que os 180 estudantes de 2º e 3º anos do ensino fundamental respondam, em horário regular em sala de aula, uma escala de stress infantil contendo itens relacionados a reações infantis físicas, psicológicas e psicofisiológicas; b) na fase posterior, delimitado um sub-grupo composto de crianças que apresentarem os 20 maiores indícios de stress apontado pela escala aplicada, os pais e professores serão entrevistados na própria instituição de ensino ou no Centro de Psicologia Aplicada da UFJF. A entrevista será gravada em fita de áudio. Trata-se de um estudo com risco mínimo, isto é, o mesmo risco que têm atividades rotineiras como conversar, ler, responder perguntas, etc.

4- Caso o (a) aluno (a) sinta qualquer desconforto durante a coleta de dados do estudo, poderá interromper sua participação que só será continuada se for vontade dele (a) e se estiver se sentindo melhor.

5- Caso ocorra qualquer dúvida em relação à pesquisa ou aos procedimentos, eu (responsável legal) comunicarei os pesquisadores e solicitarei que seja esclarecida.

6- O aluno (a) estará livre para interromper a qualquer momento sua participação na pesquisa.

7- A participação da escola nesta pesquisa é voluntária, sendo que não receberei qualquer forma de remuneração como também não arcarei com qualquer despesa.

8- Os dados pessoais dos alunos e da instituição serão mantidos em sigilo e os dados coletados utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, exposto acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada.

8- Os resultados gerais da pesquisa serão enviados para a instituição que os disponibilizará para os responsáveis legais.

9- Poderei entrar em contato com a pesquisadora responsável pelo estudo, a mestranda do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora Thaís Costa de Toledo, Rua José Nunes Leal, nº 371, Santa Luzia, 36.030-230, Juiz de Fora – MG sempre que julgar necessário ou pelo telefone (32) 3234-6422 e e-mail: [thaispsiuuff@hotmail.com](mailto:thaispsiuuff@hotmail.com), ou com a professora e orientadora do trabalho Drª Marisa Cosenza Rodrigues, pelo telefone (32) 3232-1061 ou no Centro de Psicologia Aplicada da UFJF, Rua Santos Dumont nº 214, Granbery, 36.010-510, Juiz de Fora – MG, e-mail: [cpa@ichl.ufjf.br](mailto:cpa@ichl.ufjf.br)

10- Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora, situado na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora, Campus Universitário, Universidade Federal de Juiz de Fora, 36036-900, Juiz de Fora – MG, telefone (32) 2102-3788, e-mail: [cep.propesq@ufjf.edu.br](mailto:cep.propesq@ufjf.edu.br), para fazer reclamações e/ou solicitar esclarecimentos sobre ética em pesquisa.

11- Este termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e a outra com os pesquisadores responsáveis.

12- Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa.

Juiz de Fora, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Assinatura do (a) professor (a) da instituição de ensino

<b>Thaís Costa de Toledo</b>	<b>Marisa Cosenza Rodrigues</b>
<b>MG- 12.522.628</b>	<b>RG M.1.348.236</b>



## Anexo C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Pais

**Título: Stress Infantil, escolaridade e contexto familiar: um estudo com alunos do ensino fundamental**

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, telefone \_\_\_\_\_, responsável legal pelo aluno \_\_\_\_\_, abaixo assinado, autorizo de forma livre e esclarecida a minha participação como voluntário no projeto de pesquisa supracitado, sob responsabilidade da pesquisadora Thaís Costa de Toledo, discente do Programa de Pós-Graduação do Departamento de Psicologia da UFJF, e da Profa. Dra. Marisa Cosenza Rodrigues, docente do referido departamento e orientadora do estudo.

Ao assinar este Termo de Consentimento estou ciente de que:

1- O objetivo da pesquisa é investigar o stress infantil em alunos do 2º e 3º anos do ensino fundamental, bem como avaliar, num sub-grupo de vinte participantes, os possíveis aspectos familiares e escolares presentes em seu contexto de desenvolvimento que estejam atuando como fatores de risco e proteção.

2- A realização deste estudo é fundamental na medida em que visa identificar crianças com níveis expressivos de stress, bem como avaliar, em um sub-grupo de crianças, aspectos familiares e escolares presentes como fatores de risco ao stress infantil, contribuindo com dados para a pesquisa nacional, ainda escassa, e possibilitando intervenções futuras no sentido de promover saúde no contexto escolar e familiar, minimizando os possíveis efeitos do stress para o desenvolvimento humano.

3- Durante o estudo será necessário: a) na fase de rastreamento do stress infantil que os 180 estudantes de 2º e 3º anos do ensino fundamental respondam, em horário regular em sala de aula, uma escala de stress infantil contendo itens relacionados a reações infantis físicas, psicológicas e psicofisiológicas; b) na fase posterior, delimitado um sub-grupo composto de crianças que apresentarem os 20 maiores indícios de stress apontado pela escala aplicada, os pais e professores serão entrevistados na própria instituição de ensino ou no Centro de Psicologia Aplicada da UFJF. A entrevista será gravada em fita de áudio. Trata-se de um estudo com risco mínimo, isto é, o mesmo risco que têm atividades rotineiras como conversar, ler, responder perguntas, etc.

4- Caso o (a) aluno (a) sinta qualquer desconforto durante a coleta de dados do estudo, poderá interromper sua participação que só será continuada se for vontade dele (a) e se estiver se sentindo melhor.

5- Caso ocorra qualquer dúvida em relação à pesquisa ou aos procedimentos, eu (responsável legal) comunicarei os pesquisadores e solicitarei que seja esclarecida.

6- O aluno (a) estará livre para interromper a qualquer momento sua participação na pesquisa.

7- A participação da escola nesta pesquisa é voluntária, sendo que não receberei qualquer forma de remuneração como também não arcarei com qualquer despesa.

8- Os dados pessoais dos alunos e da instituição serão mantidos em sigilo e os dados coletados utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, exposto acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada.

8- Os resultados gerais da pesquisa serão enviados para a instituição que os disponibilizará para os responsáveis legais.

9- Poderei entrar em contato com a pesquisadora responsável pelo estudo, a mestranda do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora Thaís Costa de Toledo, Rua José Nunes Leal, nº 371, Santa Luzia, 36.030-230, Juiz de Fora – MG sempre que julgar necessário ou pelo telefone (32) 3234-6422 e e-mail: [thaispsiufjf@hotmail.com](mailto:thaispsiufjf@hotmail.com), ou com a professora e orientadora do trabalho Drª Marisa Cosenza Rodrigues, pelo telefone (32) 3232-1061 ou no Centro de Psicologia Aplicada da UFJF, Rua Santos Dumont nº 214, Granbery, 36.010-510, Juiz de Fora – MG, e-mail: [cpa@ichl.ufjf.br](mailto:cpa@ichl.ufjf.br)

10- Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora, situado na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora, Campus Universitário, Universidade Federal de Juiz de Fora, 36036-900, Juiz de Fora – MG, telefone (32) 2102-3788, e-mail: [cep.propesq@ufjf.edu.br](mailto:cep.propesq@ufjf.edu.br), para fazer reclamações e/ou solicitar esclarecimentos sobre ética em pesquisa.

11- Este termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e a outra com os pesquisadores responsáveis.

12- Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa.

Juiz de Fora, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Assinatura do (a) participante da pesquisa

<b>Thaís Costa de Toledo</b>	<b>Marisa Cosenza Rodrigues</b>
<b>MG- 12.522.628</b>	<b>RG M.1.348.236</b>

**Anexo D: Questionário de Caracterização do Aluno**

ID: \_\_\_\_\_

Data de Nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ anos e \_\_\_\_\_ meses

Sexo: (  ) Masculino (  ) Feminino

Nível de Escolaridade:\_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Professor (a): \_\_\_\_\_

Data de Coleta dos Dados \_\_\_\_/\_\_\_\_/ 2012

**Anexo E: Questionário de Caracterização de Pais/Mães**

ID: \_\_\_\_\_

Criança: \_\_\_\_\_ Nível de escolaridade: \_\_\_\_\_

Data de Nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ anos e \_\_\_\_\_ meses

Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

Estado civil: \_\_\_\_\_

Nº de filhos: \_\_\_\_\_

Quantas pessoas moram com a criança? \_\_\_\_\_

Renda familiar: \_\_\_\_\_

Local de moradia: \_\_\_\_\_

Profissão: \_\_\_\_\_

Nível de escolaridade: \_\_\_\_\_

Data da Coleta de Dados: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2012

**Anexo F: Questionário de Caracterização de Professores**

ID: \_\_\_\_\_

Criança: \_\_\_\_\_

Data de Nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ anos e \_\_\_\_\_ meses

Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

Turma: \_\_\_\_\_

Graduação? Qual? \_\_\_\_\_

Tem pós-graduação? (especialização, mestrado, doutorado) \_\_\_\_\_

Qual é o seu vínculo com a instituição de ensino? \_\_\_\_\_

Há quanto tempo atua na instituição de ensino? \_\_\_\_\_

E há quanto tempo atua no Ensino Fundamental? \_\_\_\_\_

Data da Coleta dos Dados: \_\_\_\_/\_\_\_\_/ 2012

## Anexo G: Escala de Stress Infantil – ESI

Você encontrará nas questões abaixo coisas que as crianças podem ter ou sentir. Você deverá mostrar o quanto acontece com você o que está descrito em cada questão, pintando os desenhos assim:

- se NUNCA acontece, deixe em branco;
- se UM POUCO, pinte UMA PARTE;
- se ÀS VEZES, pinte DUAS PARTES;
- se QUASE SEMPRE, pinte TRES PARTES;
- se SEMPRE acontece, pinte TODAS AS PARTES.

- 1- Estou o tempo todo me mexendo e fazendo coisas diferentes.
- 2- Demoro para conseguir usar o banheiro.
- 3- Tenho dificuldade de prestar atenção.
- 4- Eu me sinto assustado na hora de dormir.
- 5- Fico preocupado com coisas ruins que podem acontecer.
- 6- Raspo um dente no outro fazendo barulho.
- 7- Fico nervoso com tudo.
- 8- Sinto aflição por dentro.
- 9- Tenho fica tímido, envergonhado.
- 10- Eu me sinto triste.
- 11- Minhas mãos ficam suadas.
- 12- Tenho diarreia.
- 13- Sinto que tenho pouca energia para fazer as coisas.
- 14- De repente, passei a não gostar mais de estudar.
- 15- Tenho vontade chorar.
- 16- Quando fico nervoso, gaguejo.
- 17- Quando fico nervoso, fico com vontade de vomitar.
- 18- Meu coração bate depressa, mesmo quando não corro ou pulo.
- 19- Minhas pernas e braços doem
- 20- Tenho vontade de bater nos colegas, sem razão.
- 21- Quando fico nervoso durante o dia, molho a cama à noite.
- 22- Tenho vontade de sumir da vida.
- 23- Tenho dificuldade para respirar.
- 24- Tenho dor de barriga.
- 25- Penso que sou feio, ruim, que não consigo aprender
- 26- Tenho medo.
- 27- Tenho comido demais.
- 28- Não tenho vontade de fazer as coisas.
- 29- Tenho andado muito esquecido.
- 30- Tenho dificuldade de dormir.
- 31- Não tenho fome.
- 32- Brigo com minha família em casa.
- 33- Estou sempre resfriado, com dor de garganta.
- 34- Sinto muito sono.
- 35- Não tenho vontade nenhuma de me arrumar.

## **Anexo H: Roteiro para Entrevista com Pais/Mães**

### **A – Concepções sobre o estresse infantil**

1- Na sua opinião, as crianças podem, assim como os adultos, serem acometidas pelo estresse? Em caso afirmativo, como esse estresse pode se manifestar?

2- Na sua concepção, quais são os fatores que se associam ao estresse infantil?

### **B – Estresse infantil e contexto familiar**

3- Como é o relacionamento do (a) seu filho (a) com a família?

4- Como é a rotina diária do (a) seu filho (a)? Ele (a) tem hábitos regulares para alimentação, sono e para fazer as tarefas escolares?

5- A criança tem brinquedos, jogos e livros? É estimulada a brincar?

6- Ela tem outras atividades de lazer? Se sim, estas atividades são estimuladas pela família?

7- Seu filho (a) tem amigos? O relacionamento com amigos é estimulado?

8- Como é o relacionamento do (a) seu filho (a) quando se trata de regras e limites

9- Há monitoramento das atividades realizadas por ela (TV, computador)? Se sim, como ocorre?

10- Seu filho (a) presencia conflitos familiares? Se sim, como ocorre e qual a reação dela diante do fato?

11- Ocorreu (ram) mudança (s) significativas na vida do (a) seu filho (a) no último ano? Especifique.

12- Em que situações você vai à escola ou conversa com a professora do (a) seu filho (a)?

13- Na sua opinião, a escola do (a) seu filho (a) atende às suas expectativas? Em qual aspecto?

### **C – Percepção de fatores protetores vinculados ao desenvolvimento saudável**

14- Você considera que há aspectos na dinâmica da sua família que poderiam contribuir para o surgimento de estresse em seu filho (a)? Se sim, quais? Quais deles poderiam ser melhorados?

15- Quais estratégias a família utiliza/utilizaria para evitar ou minimizar o estresse infantil?

16- Você encontra dificuldades para colocar estas estratégias em prática?

## **Anexo I: Roteiro para Entrevista com professores**

### **A – Concepções sobre o estresse infantil**

1- Na sua opinião, as crianças podem, assim como os adultos, serem acometidas pelo estresse? Em caso afirmativo, na sua opinião, como esse estresse pode se manifestar?

2- Na sua concepção, quais são os fatores que se associam ao estresse infantil?

### **B – Estresse infantil e escolaridade**

3- Como você caracteriza seu aluno (a)?

4- Como é o seu relacionamento com ele?

5- E como é relacionamento da criança com os pares?

6- Como seu aluno (a) se comporta perante a rotina diária de sala de aula?

7- Como a criança reage em momentos de avaliação, como em provas e trabalhos?

8- Seu aluno (a) apresenta dificuldades em aprender conteúdos novos? Se sim, como ele enfrenta esta dificuldade?

9- Como professor (a), qual é a sua atitude diante das dificuldades apresentadas pelo seu aluno (a)?

10- O seu relacionamento com a família da criança é satisfatório? Explique.

### **C – Percepção de fatores protetores vinculados a um desenvolvimento saudável**

11- Você considera que há fatores intra-escolares que podem estar contribuindo para o estresse da criança no contexto escolar? Se sim, quais seriam esses fatores?

12- Quais atitudes você acredita poder contribuir para evitar ou minimizar o estresse infantil?

13- Você encontra dificuldades para agir dessa maneira?

14- Quais são as estratégias utilizadas com mais frequência por você em todo o processo ensino-aprendizagem?