



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA



INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Psicologia - Mestrado

Área de Concentração: Psicologia Aplicada

Lígia Ribeiro Horta

Estresse infantil

Um estudo exploratório com pré-escolares

UBERLÂNDIA

2007

Lígia Ribeiro Horta

Estresse Infantil
Um estudo exploratório com pré-escolares

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Psicologia Aplicada.

Área de Concentração: Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem

Orientadora: Dra. Célia Vettore

UBERLÂNDIA
2007

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

H821e Horta, Lígia Ribeiro, 1980-
 Estresse infantil : um estudo exploratório com pré-escolares /
 Lígia Ribeiro Horta. - 2007.
 145 f.
 Orientador: Célia Vettore.
 Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia,
 Programa de Pós-Graduação em Psicologia.
 Inclui bibliografia.

1. Stress em crianças - Teses. I. Vettore, Célia. II. Universidade
Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia.
III. Título.

CDU: 159.944-053.2

Lígia Ribeiro Horta

Estresse Infantil

Um estudo exploratório com pré-escolares

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Psicologia Aplicada.

Área de Concentração: Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem

Uberlândia, 12 de fevereiro de 2007

Banca Examinadora

Profa. Dra Célia Vectore
Universidade Federal de Uberlândia

Profa. Dra Cláudia Araújo da Cunha
Universidade Federal de Uberlândia

Profa. Dra. Eulália Henriques Maimoni
Universidade de Uberaba

À Amanda, minha filha amada, minha princesa querida, que tantas vezes se estressou diante do meu estresse, mas que sempre me encanta com sua beleza, inteligência, seu cheirinho tão gostoso, seu imenso carinho e alegria contagiante.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pelas oportunidades colocadas em meu caminho, pela proteção e sustentação em momentos difíceis.

Aos meus pais, à minha família e aos amigos pelo apoio e incentivo constantes.

Ao Júlio, um grande e verdadeiro amigo, que me deu a mão e me conduziu ao início dessa jornada.

Ao Paulo Henrique, pelo carinho, companheirismo e lealdade.

À Professora Dra. Célia Vettore, pela paciência, compreensão, preocupação e dedicação ao trabalho desenvolvido.

Ao Programa de Pós Graduação em Psicologia, que pela seriedade e honestidade do trabalho desenvolvido, permitiu meu ingresso e evolução no mestrado.

Às educadoras e funcionários da escola onde foi realizada a pesquisa, a todas as crianças e mães participantes do estudo.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – FAPEMIG, pela bolsa concedida, que permitiu minha especial dedicação a este trabalho.

.

RESUMO

O presente estudo investiga o estresse em crianças pré-escolares, objetivando identificar os principais sintomas apresentados, as fontes de estresse e as estratégias de enfrentamento utilizadas. Para tanto, foram realizados seis estudos de casos, abrangendo pré-escolares com idades entre 5 e 6 anos, oriundos de uma pré-escola da rede pública da cidade de Uberlândia, MG, além de suas respectivas mães e professoras. Os instrumentos utilizados para a obtenção de dados foram a Escala de Stress Infantil, a Entrevista Lúdica, a Escala de Fontes Estressoras na Criança, além de entrevistas semi-estruturadas. Os resultados revelaram a presença de sintomas significativos de estresse na amostra estudada, especialmente ao nível psicológico. Foi possível identificar também uma grande quantidade de fontes estressoras, principalmente relacionada à interação familiar, interação com colegas e às próprias crenças e sentimentos infantis, além de outras referentes à rotina, interação com a professora, características da escola e situações significativas ocorridas no último ano. Adicionalmente, foram encontradas as estratégias de enfrentamento mais utilizadas pelas crianças, manifestadas pela inação, expressão emocional e busca de apoio social, além da ação direta e ação agressiva.

Palavras-chave: estresse, criança, família, escola.

ABSTRACT

This research presents an investigation about the stress in preschoolers. Aiming to identify the main symptoms of the stress in childhood, the main factors that cause their stress and the confront strategies that they use. With this purpose, we studied 6 cases of preschoolers (aged between 5 and 6) of a public school in Uberlandia, MG. Not only children took part of this study, but their mother and teachers. To obtain data to this research was used the Child Stress Scale and the Ludic Interview with the preschoolers while their mother and teachers answered a structuralized interview. The results revealed the presence of significant symptoms of stress in the studied samples, mostly in a psychological level. We could identify a great number of stress sources, mainly related to the familiar interaction, classmate interactions and even related to their own believes and feelings, as well as other sources related to the daily routine and the interaction with the teacher, characteristics of the schools and meaningful situations faced during the previous year. Besides, it made possible to know which are the confront strategies that children mostly likely use, expressed by the inaction, emotional expressions, by the seeking of social support not excluding the direct action and the aggressive action as ways to express themselves.

Key words: stress, children, family, school

SUMÁRIO

Introdução	17
Capítulo 1. Apontamentos sobre o desenvolvimento da criança	19
1.1) A criança enquanto ser histórico-social	20
1.2) A criança enquanto ser bio-psíquico	23
Capítulo 2. Estresse: um processo dinâmico	28
2.1) Histórico, definições e processos	28
2.2) Eventos geradores de estresse: os estressores	30
2.3) A resposta de estresse	33
2.4) A vulnerabilidade ao estresse e as estratégias de <i>coping</i>	37
Capítulo 3. Estresse infantil	41
3.1) Os estressores na infância	43
3.2) As respostas de estresse e os sintomas na criança	47
3.3) A vulnerabilidade e as estratégias de <i>coping</i> na criança	50
3.4) A família enquanto fonte de estresse para a criança	51
3.5) A escola enquanto fonte de estresse para a criança	54
3.6) A avaliação do estresse infantil	57
Capítulo 4. Delineamento do estudo	59
4.1) Delimitação do problema, objetivos e identidade da pesquisa	59
4.2) A instituição onde foi realizado o estudo	61
4.3) Método	64
4.3.1) Participantes	64
4.3.2) Instrumentos	64
4.3.3) Procedimentos	67
Capítulo 5. Resultados e Análise dos Dados	70
Capítulo 6. Discussão	106
Considerações Finais	123
Referências	125
Anexos.....	137
Apêndices	140

Introdução

As vertiginosas e constantes transformações, ocorridas em todos os âmbitos da vida na sociedade contemporânea, criam condições propícias para o aparecimento do estresse. Este tem sido definido como um estado psicofisiológico no qual o organismo se encontra, na tentativa de adaptar-se a um desequilíbrio gerado por determinadas situações ou condições; trata-se de um fenômeno complexo, que abarca variáveis físicas, psicológicas e ambientais.

O estresse pode trazer conseqüências drásticas para a vida do indivíduo, afetando sua saúde, seu bem estar psicológico, suas relações interpessoais, seu desempenho acadêmico e/ou profissional. Embora a temática aludida tenha se constituído, já há algum tempo, em importante foco de estudo, o tema relativo ao estresse infantil passou a ser investigado recentemente e vem merecendo cada vez mais trabalhos e pesquisas, haja vista ser alvo de crescentes preocupações, em decorrência dos danos que pode trazer também para vida dos pequenos.

O tempo de ser criança, com as idiosincrasias próprias desse período, tem dado lugar na contemporaneidade, a crescentes exigências de antecipação rumo ao mundo adulto, num contínuo “vir a ser”, equivocadamente considerado mais importante do que o momento presente. Deparando-se com a realidade social, tem-se que a figura do “adulto em miniatura” é uma presença cada vez mais desejada e estimulada na contemporaneidade, onde a sobrevivência dos mais pobres e a desenfreada competitividade dos mais abastados têm usurpado muito dos direitos da infância, como por exemplo, o tempo de brincar cada vez mais restrito e subordinado às atividades do mundo adulto.

Pesquisas como as de Vilela (1995) e Medeiros e Nóbrega (2005) apontam que as crianças em idade escolar têm vivenciado o estresse, um quadro típico de adultos. Contudo, questiona-se: crianças pré-escolares, cuidadas em instituições infantis, estão também apresentando sinais de estresse? Quais são os sintomas predominantemente apresentados por elas? Quais são as condições que desencadeiam esse quadro? De que maneira a criança lida com tais condições?

Responder a essas questões constituiu-se em tarefa primordial no presente trabalho, que objetivou a identificação de quadros de estresse em crianças pré-escolares, o reconhecimento dos principais sintomas apresentados, a avaliação das fontes estressoras e das estratégias de enfrentamento. Acredita-se que um estudo de tal natureza possa trazer esclarecimentos acerca de um tema ainda pouco explorado na segunda infância, permitindo a

conscientização e compreensão dos problemas vivenciados pela criança pequena e auxiliando pais, educadores e outros profissionais a lidarem com as situações decorrentes desse processo, por meio de medidas de prevenção e intervenção adequadas.

Considerando a criança como um ser integral, indissociavelmente biológico, psíquico e social, a pesquisa ora realizada empreendeu esforços no sentido de compreender o estresse na infância de maneira contextualizada, abrangente e integrada, percorrendo caminhos que visassem, à medida do possível, a totalidade do processo.

Dessa maneira, procurou-se apresentar inicialmente um embasamento teórico que permitisse o esclarecimento da temática pesquisada. Assim, no primeiro capítulo encontra-se a contextualização sócio-histórica e bio-psíquica da criança, na qual se destaca o sujeito infantil enquanto um ser completo e integrado em seu meio ambiente. O segundo capítulo apresenta os conceitos e aspectos relacionados ao estresse, retratando o conjunto de suas características e compreendendo-o como um processo dinâmico. E, no terceiro capítulo são retratadas as especificidades do estresse infantil, evidenciando-se a maneira peculiar com que a criança vivencia esse problema.

O método de investigação adotado, apresentado no capítulo 4, procurou abranger os aspectos físicos, psicológicos e ambientais associados ao quadro de estresse, além de buscar informações de fontes variadas, de modo a se ter uma melhor compreensão da problemática investigada. Diante dos poucos estudos existentes que tratam do estresse em pré-escolares, este trabalho adquiriu característica exploratória, configurando-se a partir de estudos de caso.

A apresentação dos resultados, presente no capítulo 5, avalia cada criança levando-se em consideração sua individualidade e particularidade, além de traçar uma configuração geral a respeito das características comuns que perpassaram todos os casos. Tais resultados são discutidos no capítulo 6, no qual se busca uma integração dos dados obtidos, enfatizando-se sua relação com as informações trazidas pela literatura, e no qual se procura apontar as contribuições e limitações do estudo, indicando-se possíveis caminhos para pesquisas futuras.

Capítulo 1

Apontamentos sobre o desenvolvimento da criança

A evolução do conhecimento a respeito do sujeito humano, proporcionada pelas teorias e pesquisas que se desenvolveram ao longo dos anos, evidencia a necessidade de analisar-se o indivíduo enquanto ser completo, ou seja, considerando os aspectos biopsíquicos em interação com os ambientais, pois o homem é um ser indissociavelmente biológico, psíquico e social e seu estudo deve ser situado entre o campo das ciências naturais e sociais, conforme enfatiza Galvão (1995).

Nesse sentido, a investigação do comportamento humano deve integrar todos os aspectos envolvidos na constituição humana, principalmente quando se trata de saúde. Okay (1986) sugere que a origem da doença depende de múltiplos fatores causais, os quais devem ser identificados por meio de uma abordagem integradora, capaz de abarcar o corpo, a mente e o ambiente ecológico no qual o indivíduo se insere.

Bronfenbrenner e Morris (1998) destacam que o desenvolvimento humano deve ser estudado através da interação dinâmica de quatro núcleos inter-relacionados: o **processo**, que se refere à participação ativa em interações progressivamente mais complexas e recíprocas com pessoas, objetos e símbolos no ambiente imediato e em determinado tempo; a **pessoa**, que deve ser analisada a partir de suas características biopsicológicas e sociais; o **contexto**, que se refere ao ambiente global no qual o indivíduo está inserido ; e finalmente, o **tempo**, que inclui desde grandes acontecimentos históricos até episódios ordinários ocorridos na vida do indivíduo, que influenciam o seu desenvolvimento.

Diversos pesquisadores brasileiros (Martins e Szymansky, 2004; Franco e Bastos, 2002; Cecconello e Koller, 2003; Lordelo, Bastos e Alcântara, 2002; Alves, 2002, Moreira e Lordelo, 2002; Halpern e Figueiras, 2004) têm dado ênfase em seus trabalhos com crianças à pertinência do modelo acima aludido, de modo a contemplar a importância do contexto das situações vividas na infância, para o desenvolvimento humano.

A fim de elucidar a importância de uma abordagem integradora, apresenta-se a seguir, à luz de alguns teóricos, a contextualização histórico-social e biopsíquica da criança, retratando-se as concepções de infância que se desenvolveram ao longo dos anos nas sociedades, as condições presentes na atualidade e enfatizando-se os aspectos gerais do desenvolvimento na segunda infância.

1.1) A criança enquanto ser histórico-social

Na atualidade, a importância da infância na organização social vem sendo alvo de recomendações especiais, de estudos e pesquisas que objetivam alcançar maneiras de proporcionar aos pequenos, um desenvolvimento saudável do ponto de vista biopsicossocial. Contudo, autores como Furlan e Gasparin (2004) e Vectore (2003) mostram, ancorados nos estudos de historiadores, em especial de Ariès (1978), como as mudanças sociais, econômicas, culturais e políticas alteraram a concepção de criança ao longo da história, indo de um total descaso do passado a um amplo reconhecimento no presente.

Ariès (1978) afirma que na Idade Média e no início dos tempos modernos não existia uma consciência da particularidade infantil; a criança era vista como um “adulto em miniatura” e não tinha um espaço bem definido na família e na sociedade, misturando-se aos adultos através do figurino, das atividades profissionais e de lazer. Foi durante a Idade Moderna que se iniciou uma mudança de atitude com relação à infância, a qual culminou com o lançamento em 1762, do livro *Emilie*, de Jean Jacques Rousseau. Assim, uma outra visão foi sendo consolidada, sendo que as particularidades e idiossincrasias inerentes à criança foram sendo reconhecidas como notadamente diferentes às do adulto.

Piedrahita (2000) faz uma interessante referência acerca das concepções da infância construídas ao longo do processo histórico, apontando que os princípios de *organização religiosa e militar* presentes no século XII e XIII deram origem às “crianças das cruzadas”, ou seja, aquelas que se misturavam aos adultos no combate aos hereges e infiéis; os princípios de *organização industrial* no século XIX deram origem às “crianças trabalhadoras e aprendizes” e a nova *organização familiar* que se fez presente deu origem à “criança de família que realiza suas atividades em casa sob a tutela dos pais”. O *fortalecimento do Estado* deu origem à “criança do Estado”, a que desde muito pequena, passa dos cuidados familiares aos de um pessoal especializado em instituições infantis.

Dahlberg, Moss e Pence (2003) acrescentam que a competição incentivada pela globalização da economia determinou que a primeira infância passasse a ser percebida como o primeiro estágio no processo de produção de uma força de trabalho para o futuro, fazendo com que os serviços destinados à educação infantil fossem dirigidos à preparação para essa força. Ao mesmo tempo, transmitia-se a idéia de que a beleza, a verdade e a virtude eram conceitos próprios à infância, e que os adultos deveriam protegê-la do mundo opressivo, violento e explorador que a cercava. Além disso, a criança era vista como um ser de propriedades naturais, universais, que percorreria um desenvolvimento pré-determinado biologicamente e que seria amparado pelas ciências. Finalmente, surge a concepção de

criança como possuidora de interesses próprios, participante de um estrato social reconhecido e específico, existindo como cidadã.

Pinheiro (2004), em estudo realizado no Brasil, evidencia as representações sociais a respeito da criança que deram origem à Constituição Federal de 1988. As representações mais recorrentes foram a da criança enquanto “objeto de proteção social”, “objeto de controle e de disciplinamento”, “objeto de repressão social” e finalmente, enquanto “sujeito de direitos”. A autora diz que essa representação da criança enquanto sujeito de direitos, hoje esboçada no contexto social, concretizou o direito à igualdade, através do respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento e reconhecimento formal do respeito à diferença.

Apesar desse crescente reconhecimento e da garantia de direitos por lei, de acordo com Qvortrup (1992), os historiadores e observadores contemporâneos vêem as crianças como vítimas inocentes e indefesas de forças que elas não entendem e sobre as quais não têm a menor influência. Ainda as descrevem como instrumentos de forças políticas, econômicas e sociais incontroladas. Penn (2002) exemplifica essa visão ressaltando a adoção pelo Banco Mundial¹ de diversos programas para a primeira infância nos países em desenvolvimento que refletem o interesse econômico, ou seja, programas que desconsideram as peculiaridades infantis devido à concepção de que o objetivo da infância é tornar-se um adulto plenamente produtivo.

Andrade (1998) aponta que a concepção de criança na atualidade é a mesma da Idade Moderna, na qual as crianças eram consideradas como algo inacabado, que deveriam tornar-se sujeitos num tempo futuro, passando de um estado de imperfeição para perfeição, de imaturidade para maturidade, de incapacidade para capacidade. Essa autora acredita que tal concepção permeia as teorias psicológicas, pedagógicas e educacionais, que subsidiam as políticas, projetos e ações governamentais na atualidade.

Autores como Carvalho (1996) e Furlan e Gasparin (2004) apontam que na sociedade atual identificada com a globalização da economia e da competição exacerbada, o tempo e espaço de ser criança parecem estar cada vez mais restritos, dando lugar novamente a um “adulto em miniatura”, haja vista tanto as denúncias de trabalho infantil em seus diferentes formatos, presentes nas classes menos favorecidas, quanto às agendas lotadas de atividades e o consumismo exarcebado das crianças oriundas de estratos superiores na hierarquia social.

¹Banco Mundial é uma denominação genérica para numerosas instituições financeiras internacionais, cuja intenção original era a de promover um novo fluxo de desenvolvimento e a reconstrução das economias debilitadas pela segunda Guerra Mundial. É composto por 181 países membros cujas perspectivas e interesses são representados por um conselho dirigente e um conselho diretor sediados em Washington

Furlan e Gasparin (2004) comentam sobre a presença prematura das instituições educacionais na vida das crianças, sobre a ausência dos espaços coletivos utilizados para brincadeiras como as ruas e os quintais. Segundo eles, na vida da criança pobre ou da criança rica, nota-se o apressamento da infância, o empurrar para o mundo adulto, enquanto que o brinquedo, a fantasia, a peraltice, a imaginação, a espontaneidade, o prazer, ou seja, modos de viver da infância ficam para trás.

Acrescenta-se que as transformações sociais, culturais e econômicas, aliadas ao avanço tecnológico, contribuem na atualidade para uma exposição diária das crianças à mídia. Segundo Steinberg e Kincheloe (2001), a mídia constitui o pensamento pós-moderno, e as crianças, ao receberem uma grande quantidade de informações, acabam por deterem mais conhecimento, ainda que superficial e desorganizado, que os próprios adultos, subvertendo assim a lógica do passado que sustentava a autoridade dos mais velhos sobre os mais jovens.

Momo (2005) comenta que a cultura midiática constitui o desejo das crianças, suas ações, suas identidades, acrescentando que tal cultura transmitida na atualidade é caracterizada pela efemeridade, pela superficialidade, pela possibilidade de transformar tudo em mercadoria e pela celebração do tempo presente, em detrimento do passado e do futuro, sendo que o constante acesso a essas informações constitui identidades infantis que refletem tais características. As crianças, além de terem acesso a programas infantis, ainda participam como telespectadores de programas informativos, novelas, filmes e programas de humor dirigidos ao público adulto, nos quais se deparam com a exposição natural da violência e da sexualidade sem que tenham subsídios para a compreensão, reflexão e crítica dos conteúdos que lhes são apresentados.

Meurer (2001) mostra que o processo de expansão dos meios de comunicação e dos bens massivos de consumo ocorridos na atualidade, acaba por atingir a criança, que passa a ser entendida como um crescente mercado consumidor e passa a encontrar nos meios de comunicação informações antes restritas à família e à escola. O autor aponta ainda para o crescimento de profissões ligadas à criação dos filhos, como médicos, assistentes sociais, pedagogos, psicólogos, psiquiatras, os quais começam a intervir diretamente na formação das crianças e em sua socialização, levando a um recuo dos pais em sua posição de autoridade.

Pinto (1997) afirma que hoje os adultos sustentam discursos valorizando que pais e filhos estejam juntos, mas dedicam cada vez menos tempo às crianças; eles valorizam a espontaneidade dos pequenos, concordando que eles devem ser educados para a liberdade e democracia, mas submetem suas vidas desde cedo às regras da instituição, cuja organização baseia-se na disciplina e no controle de tempos e espaços.

Dentro desse contexto, embora a criança seja valorizada e tenha seus direitos assegurados, ela parece estar vivendo uma realidade cujas condições não são propícias ao seu desenvolvimento global e saudável, o que pode estar contribuindo com o aparecimento, em tenra idade, de sintomas ligados ao estresse, quadro típico de adultos.

Elkind (1982) chamou a criança da atualidade de criança apressada, advertindo que as pressões da vida moderna estão obrigando-a a crescer cedo demais e fazendo com que ela deixe de viver um importante período da vida que é a infância; ela está exposta a muitos problemas do mundo adulto, seja pela televisão ou pela vida real, antes de ter resolvido os problemas da própria infância.

Contudo, Papalia, Olds e Feldman (2006) afirmam que as crianças não são pequenos adultos, e que as particularidades de seus sentimentos, pensamento e comportamentos precisam ser reconhecidas para que elas tenham um desenvolvimento saudável. Por isto, passa-se a discutir no tópico seguinte, as especificidades biopsíquicas da criança, no que diz respeito ao seu desenvolvimento e às perturbações que podem intremeá-lo.

1.2) A criança enquanto ser biopsíquico

Como afirmam Papalia et al. (2006), a criança é um ser dotado de corpo, cérebro, capacidades sensoriais, habilidades motoras, aprendizagem, memória, linguagem, pensamento, julgamento moral, criatividade, personalidade, relacionamentos sociais. As mudanças e estabilidades que permeiam o desenvolvimento humano ocorrem em diversos domínios, e por isso, tanto os aspectos físicos, quanto os cognitivos e psicossociais, bem como as influências que uns exercem sobre os outros, devem ser considerados quando se estuda a criança.

O aparato biopsíquico da criança é dotado de especificidades que variam ao decorrer do seu desenvolvimento, sendo que crianças de diferentes idades pensam, sentem e comportam-se de maneiras diferenciadas. Segundo Papalia et al. (2006), hoje a infância é dividida em três etapas: primeira infância, que vai de 0 a 3 anos; segunda infância, que vai dos 3 a 6 anos; e terceira infância, que se estende dos 6 aos 11 anos de idade quando começa a adolescência, cada uma delas apresentando características distintas. Considerando que o presente estudo enfatiza a criança na segunda infância, também conhecida como pré-escolar, é interessante traçar alguns apontamentos sobre o desenvolvimento nessa faixa etária.

Na idade pré-escolar as crianças tornam-se fisicamente mais finas e compridas; fazem grandes avanços nas habilidades motoras gerais, como correr e pular, sendo que também apresentam progressos nas habilidades motoras refinadas, permitindo que assumam mais

responsabilidade por seu cuidado pessoal. O crescimento desacelera em relação ao período anterior. Por isso, crianças com essa idade precisam de menos caloria por peso corporal e tendem a comer menos que os bebês, proporcionalmente a seu tamanho.

Além disso, tendem a ter menos sono e a desenvolverem rotinas complexas para adiar a hora de ir pra cama, levando mais tempo que antes para adormecerem. É comum preferirem dormir com uma luz acesa e com algum objeto, como brinquedo ou cobertor predileto, sendo que comportamentos como andar ou falar durante o sono podem aparecer e não são prejudiciais, caso não sejam estejam relacionados a perturbações mais graves como pesadelos constantes e terror noturno.

A maioria dos pré-escolares já apresenta controle dos esfíncteres vesical e anal. Entretanto, casualmente podem ocorrer episódios de urinação na roupa ou na cama. São também comuns nessa idade, as tosse, resfriados, dores de barriga e narizes correndo, que costumam durar alguns dias, raramente sendo graves o suficiente para necessitar de auxílio médico.

Em relação ao desenvolvimento cognitivo, observa-se que a criança torna-se mais sofisticada no uso do pensamento simbólico, não necessitando estar em contato com pessoas, eventos ou objetos para pensar sobre eles. Além disso, há um crescente entendimento sobre a noção de identidade e ela começa a observar que alterações superficiais não mudam a natureza das coisas. É também desenvolvida a noção de causalidade, de quantidade, bem como a capacidade de categorizar eventos, objetos ou pessoas. Essas crianças tornam-se mais capazes de imaginar como os outros poderiam sentir-se (empatia) e tornam-se mais conscientes da atividade mental. Há uma melhora significativa na atenção e na velocidade e eficiência com que as informações são processadas e, além disso, começam a ser formadas as memórias de longa duração.

Apesar disso, ela ainda apresenta algumas limitações cognitivas, caracterizadas pela concentração, pela qual se concentra em um aspecto de uma situação e negligencia outros; irreversibilidade, não compreendendo que algumas operações ou ações podem ser revertidas recuperando a situação original; raciocínio transdutivo, no qual salta de um detalhe para outro e identifica uma causa onde não existe nenhuma; egocentrismo, a partir do qual acha que os outros percebem, pensam e sentem da mesma maneira que ela; animismo, atribuindo vida a objetos inanimados.

Percebe-se também nessa etapa, que embora as crianças saibam a diferença entre fantasia e realidade, a linha que as separa é ainda tênue, e muitas vezes ela age como se os seres de sua imaginação, como monstros, bruxas e fadas, existissem. Além disso, é comum

elas criarem companheiros imaginários, no intuito de se relacionarem melhor com o mundo real.

Com relação à linguagem, a criança pré-escolar desenvolve-se rapidamente em vocabulário, gramática e sintaxe; a combinação de sílabas para formar palavras, e de palavras para formar sílabas torna-se cada vez mais sofisticada, sendo que é comum a fala privada, na qual a criança fala em voz alta para si mesma.

Considerando-se o desenvolvimento psicossocial, observa-se que os pré-escolares são capazes de falar sobre seus sentimentos e, com frequência, podem discernir os sentimentos dos outros. Entretanto, quando menores, ainda carecem de uma plena compreensão de emoções auto-dirigidas como a vergonha e o orgulho, e têm dificuldade para reconciliar emoções aparentemente conflitantes. O auto-conceito baseia-se em suas características externas como as físicas, e a auto-estima tende a ser global na segunda infância, ou seja, a criança pode se achar “boa” ou “má”. Como afirmam Papalia et al. (2006), as crianças pequenas geralmente superestimam suas capacidades; entretanto, cerca de 1/3 à metade das crianças da pré-escola e da primeira série apresentam um padrão de “impotência”, denegrindo ou culpando a si mesmas, experimentando emoções negativas, sofrendo de falta de persistência e mantendo baixas expectativas para si mesmas.

É interessante observar, ainda segundo Papalia et al. (2006), que os medos passageiros são comuns nessa faixa etária, sendo que em torno dos três anos eles podem estar relacionados a máscaras, escuro, animais, separação da mãe ou do pai; aos quatro anos a criança pode temer animais, escuro, ruídos, separação da mãe ou pai; aos cinco anos os medos frequentes são os de animais, pessoas “más”, escuro, dano corporal, separação da mãe ou pai; aos seis anos pode surgir o medo de seres sobrenaturais, como bruxas e fantasmas, de danos corporais, trovões e relâmpagos, escuro, dormir ou ficar sozinha, separação da mãe ou pai. Entretanto, a maioria desses medos desaparece à medida que a criança cresce e perde sua sensação de impotência.

A agressão também aparece na segunda infância, sendo que o tipo mais comum é a instrumental, isto é, aquela utilizada como instrumento para conseguir um objetivo e que geralmente aparece na disputa por objetos e durante as atividades sociais. À medida que a criança se desenvolve verbalmente, ela vai deixando de utilizar as agressões físicas e passa a utilizar mais as agressões verbais. São também comuns os acessos de raiva e de comportamento desafiante, argumentativo, hostil e deliberadamente irritante, mas que costumam ser superados ao final dessa etapa. Papalia et al.(2006) apontam que os meninos

costumam agir de modo mais agressivo que as meninas; estas são mais empáticas, submissas e cooperativas com os pais e buscam mais a aprovação dos adultos que os meninos.

O relacionamento com os irmãos e com os amigos torna-se mais importante na idade pré-escolar. Disputas entre os irmãos são comuns, e algumas brigas são tão sérias que os pais precisam intervir. Entretanto, essas disputas e suas resoluções podem ser vistas como oportunidades para a criança aprender a se relacionar. E, embora exista rivalidade, também existe afeto, interesse, companheirismo e influência.

Conforme afirmam Papalia et al. (2006), as crianças nessa idade são seletivas com relação aos parceiros pra brincar; as menores baseiam suas escolhas na aparência física, enquanto que as maiores dão mais importância à afeição e apoio. Os pré-escolares preferem parceiros pró-sociais e rejeitam crianças destrutivas, exigentes, intrometidas ou agressivas e ignoram as tímidas, retraídas ou hesitantes. As interações com os amigos são mais positivas e pró-sociais que com outras crianças, mas também envolvem mais brigas e disputas.

A maioria das brincadeiras das crianças nessa faixa etária refere-se aos jogos de faz-de-conta, muitas vezes utilizando bonecas e acessórios reais ou imaginários. E, à medida que elas crescem, vão deixando de brincar sozinhas para brincarem de modo mais interativo e cooperativo. Meninas e meninos brincam de maneiras diferentes e nenhum dos sexos parece gostar do estilo do outro, sendo que eles também preferem brincar com companheiros do mesmo sexo. Meninos gostam de brincar impetuosamente e em grupos relativamente grandes, seus jogos envolvem perigo e discórdia, como os combates simulados. Já as meninas são inclinadas a brincadeiras mais tranquilas com uma única parceira; seus jogos se concentram na manutenção de relacionamentos sociais organizados, como brincar de casinha.

As características físicas, cognitivas e psicossociais apresentadas acima se referem às mudanças e estabilidades normais, esperadas e necessárias ao desenvolvimento infantil. No entanto, a criança também está sujeita a uma série de problemas que podem prejudicar seu desenvolvimento saudável, trazendo a ela inúmeras consequências negativas. As perturbações no desenvolvimento infantil têm chamado a atenção de profissionais da saúde e da educação, na busca de explicações e soluções para os diferentes tipos de comportamentos, sentimentos e cognições disfuncionais que as crianças têm apresentado com frequência nos dias de hoje.

Diante das dificuldades vivenciadas, Papalia et al. (2006) falam sobre a exposição das crianças à negligência, aos maus tratos, abusos físicos, sexuais e emocionais cometidos pelos pais e por outras pessoas, que podem causar transtornos ou sérios danos físicos, emocionais e sociais. Além disso, práticas parentais inadequadas, como extrema permissividade ou extremo autoritarismo, e as formas de disciplina pouco eficazes como a punição, a afirmação de poder

e a retirada de amor, acabam trazendo consequências negativas e prejudicando o desenvolvimento infantil.

Autores como Tiba (1996) e Cury (2003) discutem problemas como a falta de limites e de disciplina, além dos comportamentos agressivos das crianças em contexto familiar e escolar na atualidade. Kay e Tasman (2002) bem como Mash e Ghahan (2005) destacam os diversos transtornos que se fazem presentes no ainda imaturo psiquismo infantil, tais como transtornos de ansiedade (obsessivo-compulsivo, fobias, pânico, ansiedade de separação, ansiedade generalizada e estresse pós-traumático), transtornos do humor (depressivo maior, distímico e bipolar), transtornos do déficit de atenção e do comportamento disruptivo (déficit de atenção e hiperatividade, transtorno de conduta e transtorno desafiador opositivo), acrescentando ainda os transtornos da aprendizagem, os da comunicação e da linguagem, e outros como os da alimentação, da excreção, do sono e os sexuais. Lipp (2004) demonstra que o estresse também é um problema que atinge as crianças, acarretando-lhes uma série de consequências ao nível fisiológico, psicológico e social.

Feitas as considerações pertinentes à contextualização da criança e ao seu desenvolvimento, tem-se que, diante da complexidade inerente à temática do estresse, é necessária a exposição de um capítulo à parte, como realizada a seguir, a fim de empreender uma discussão mais elaborada do fenômeno.

Capítulo 2

Estresse: Um processo dinâmico

Sendo o estresse um fenômeno caracterizado por inúmeros conceitos e diversos processos correspondentes, a fim de elucidar uma discussão tratando do tema, é necessário se remeter ao esclarecimento desses variados aspectos. Dessa forma, o presente capítulo apresenta inicialmente um breve histórico do termo, bem como as definições a ele associadas e os processos envolvidos. Em seguida, é explicitado de maneira minuciosa cada um desses processos e finalmente são retratados os tipos de pesquisas que tratam do tema, bem como as maneiras de investigá-lo.

2.1) Histórico, definições e processos

A palavra estresse, na língua portuguesa, é registrada em dicionário como um “conjunto de reações do organismo a agressões de ordem física, psíquica, infecciosa e outras, capazes de perturbar-lhe a homeostase” (Ferreira, 1975). A palavra é original do inglês, *stress*, que pelo dicionário da língua nativa é apresentada com um sentido físico e com um sentido biológico: “1.a) força exercida sobre um corpo que tende a deformar-se; b) a intensidade desta força; 2.a) tensão mental ou física; b) urgência ou pressão que a causa”(Webster’s, 1974).

O termo *stress*, de acordo com González (2001), tem sua origem na física. O autor relata que Robert Hook, no século XVII, descreveu uma lei que explicava que as mudanças num corpo elástico eram proporcionais à força que o modificava. Cem anos mais tarde, Thomas Young formulou tal lei, definindo o *stress*, do ponto de vista físico, enquanto uma resposta dentro do objeto provocada por uma força externa.

Durante o século XIX, os conceitos sobre *stress* começaram a ser transferidos para outras áreas do conhecimento, como a biologia, a fisiologia e a medicina. No século XX, o fisiólogo Walter Cannon observou que diante de situações ameaçadoras, o sistema nervoso liberava substâncias que determinavam reações orgânicas adaptativas internas e imediatas denominadas por ele de “resposta de luta ou fuga”, desenvolvendo assim a teoria da “reação de emergência”.

Em 1936, Hans Selye descreveu a Síndrome de Adaptação Geral, introduzindo o termo *stress* no campo da saúde para designar a resposta geral e inespecífica do organismo a agressões de ordem física, psíquica, infecciosa ou ambiental, capazes de perturbar sua homeostase.

O modelo apresentado por Selye propunha que a resposta fisiológica típica de estresse seria genérica e indiferenciada diante de qualquer estímulo, além de considerar que o organismo estaria em uma condição passiva diante da ação desses estímulos. No entanto, estudos posteriores constataram que diferentes mecanismos fisiológicos estavam envolvidos a tal ponto de poderem ser ativados seletivamente, dependendo da intensidade ou qualidade do estímulo, além de ter sido percebido o caráter ativo das respostas do indivíduo.

Entretanto, até esse momento o termo estresse era restrito ao uso de pesquisadores em laboratório. Como ressalta Lipp (1996), foi durante a Segunda Guerra que se começou a enfatizar os aspectos psicológicos e psiquiátricos das reações emocionais dos combatentes (neurose de guerra), iniciando-se estudos a respeito do estresse pós-traumático. Os trabalhos proliferaram com ênfase nos aspectos fisiológicos, e a partir de 1970 começou ser dada ênfase aos aspectos psicológicos e à sua interação com fenômenos biológicos.

González (2001) afirma que na atualidade, a biologia, a neuroendocrinologia, a psicobiologia e psicologia contribuem para a construção do termo estresse. Contudo, não é somente a essas esferas que a sua utilização se restringe. Além de ser constantemente empregado pelo “senso comum”, aparecendo com frequência nos meios de comunicação de massa, esse conceito é cunhado em diversas outras áreas do conhecimento, abrangendo uma extensa e diversificada área de pesquisa.

Segundo Savóia (1999), as proposições conceituais atualmente utilizadas sobre estresse se diferenciam entre aquelas que o concebem considerando as *características ambientais*, que são problemáticas para o indivíduo; as que enfatizam as *reações do organismo* diante dos eventos estressores, e as que ressaltam a importância da *relação entre organismo e ambiente*, considerando que as condições estressoras se combinam com a avaliação que o indivíduo faz delas, a fim de provocar o estresse.

Diversos autores baseiam-se na definição original de Selye, identificando o estresse como um conjunto de respostas fisiológicas e psicológicas do organismo quando confrontado com um estímulo estressor. Entretanto, para Nitsch (1981), o conceito de estresse deve ser compreendido como um produto tridimensional, englobando os conceitos biológicos, psicológicos e inclusive os sociológicos, que devem ser pensados em interação, uma vez que influenciam uns aos outros. Nessa abordagem, Samulsky e Noce (2002) definem o estresse como um estado de desestabilização psicofísica ou a perturbação do equilíbrio pessoa-meio ambiente.

Sells (1970) entende o estresse como a falta de disponibilidade de respostas adequadas perante uma situação que produz conseqüências importantes e graves, e Harrison (1978)

descreve-o em termos de ajustamento, enfatizando que o que produz as experiências de estresse é a falta de adaptação entre as solicitações do contexto e os recursos da pessoa para enfrentá-lo. Folkman e Lazarus (1985) destacam dois processos: a avaliação do indivíduo a respeito do evento e suas estratégias para lidar com ele. Assim, definem o estresse como consequência de uma situação em que o indivíduo avalia as exigências do ambiente como excedentes aos seus recursos internos.

Entretanto, Spielberger (1989) diz que o estresse é um complexo processo psicobiológico que consiste em três grandes elementos: os estressores, que são os eventos que provocam o estresse, a percepção de perigo, que é a avaliação feita pelo sujeito, e as reações emocionais, que são desencadeadas a partir da interpretação de ameaça que o indivíduo dá ao evento.

Margis, Picon, Cosner e Silveira (2003) oferecem uma definição que contemplam esses elementos, retratando o estresse como uma reação do organismo gerada pela percepção de estímulos que provocam excitação emocional e que, ao perturbarem o funcionamento harmonioso do organismo, disparam um processo de adaptação caracterizado por diversas manifestações sistêmicas com distúrbios fisiológicos e psicológicos. Lipp (2004) enfatiza que se trata de uma reação psicofisiológica com componentes emocionais, físicos, mentais e químicos, a determinados estímulos que irritam, amedrontam, excitam ou confundem a pessoa ameaçando o equilíbrio interno de seu organismo.

Já Vaz Serra (1992) considera quatro elementos inerentes ao processo de estresse: situações de tensão desencadeadoras da experiência; avaliação do indivíduo sobre ter ou não ter recursos suficiente para lidar com a situação; as respostas do organismo, que são de natureza biológica, cognitiva e de comportamento observável; e as estratégias utilizadas pela pessoa para lidar com o estresse, ou seja, os processos de *coping*.

A fim de elucidar, com maior clareza, os diversos aspectos considerados, segue-se a apresentação de cada um deles, entendendo-se o termo “estresse” como o estado psicofisiológico no qual o organismo se encontra, o termo “estressor” enquanto as situações que desencadeiam o processo, a expressão “resposta ao estresse” para se referir às reações que o organismo manifesta decorrente do processo desenvolvido, e “estratégias de coping” como as estratégias utilizadas para lidar com o estresse.

2.2) Eventos geradores de estresse: os estressores

Lipp (1996) afirma que os estressores são os estímulos que desencadeiam o processo de estresse; são condições que sobrecarregam ou excedem os recursos adaptativos da pessoa,

provocando uma quebra no equilíbrio do organismo. Eles podem ser estudados à luz de diferentes teóricos e a partir de diferentes enfoques, como na discussão que se segue.

González (2001) classifica o estresse de acordo com a origem do estímulo que o provoca, diferenciando entre: estresse psicológico, que é produzido por estímulos emocionais ou perceptuais, por perda de afeto, por perda de segurança ou por situações ameaçadoras física e moralmente; estresse social, relativo às restrições culturais, mudanças de valores e migrações; estresse econômico, relacionado às restrições econômicas e ao desemprego; e estresse fisiológico, produzido por agressões físicas, químicas, bacterianas, virais etc.

Lipp e Malagris (2001) também fazem classificação similar, referindo-se ao estresse ocupacional, que é gerado pela tensão excessiva ligada à atividade profissional de uma pessoa; estresse interpessoal, que ocorre quando a reação é eliciada pelos contatos com outras pessoas; e estresse infantil, relacionado aos aspectos da infância. As autoras explicitam que o indivíduo pode apresentar estresse em áreas diferenciadas de sua vida, dependendo se os estressores advêm da vida familiar, afetiva, de saúde, escolar, existencial, entre outras.

Beck (1976) fala do estresse psicológico, classificando-o em três categorias, dependendo do tipo de eventos a que está relacionado. A primeira diz respeito aos eventos que trazem ameaças constantes à vida da pessoa (circunstâncias de combate ou catástrofes); às situações imprevisíveis de ameaça; aos eventos que perturbem a saúde e o bem estar ou coloquem em perigo relações interpessoais importantes, o *status* sócio-econômico ou social da pessoa. A segunda refere-se a pressões insidiosas, de caráter mais duradouro, que provocam um desgaste gradual e persistente. A terceira trata de um estímulo específico para um indivíduo em particular, sendo que este é afetado em demasia por algo que normalmente não afetaria outros.

Moreira e Mello Filho (1992) empregam a noção de estresse social, para se referirem às características das grandes cidades modernas às quais os indivíduos estão expostos, tais como ruídos, aglomerações, isolamento, trabalho entediante e/ou insatisfatório, medo de agressões e assaltos, que se constituem em fatores responsáveis pelo adoecimento.

Savóia (1999) refere-se aos eventos vitais ou *life-events*, estudados por Holmes e Hahe (1967) e definidos como mudanças relativamente inesperadas no ambiente social do indivíduo, que constituem exigências de adaptação à sua vida. Lipp (2001) afirma que toda mudança significativa, ao gerar uma necessidade de adaptação por parte do organismo, contribui para o aparecimento do estresse, uma vez que nesses momentos o indivíduo utiliza suas reservas de energia adaptativa, o que pode levar ao enfraquecimento de sua resistência física e mental. Entretanto, Savóia (1999) ressalta que a falta de mudança também pode ser

estressante e Gazzaniga e Heatherton (2005) afirmam que eventos positivos podem ser tão estressantes ou ainda mais estressantes que eventos negativos.

Margis et al. (2003) diferenciam os eventos vitais em dependentes e independentes, afirmando que os primeiros são decorrentes da forma como o sujeito se comporta no meio e com relação às pessoas, enquanto que os segundos estão além de seu controle, independem de sua participação. Os autores referidos diferenciam os eventos vitais dos acontecimentos diários menores e das situações de tensão crônica. Os acontecimentos diários menores são aquelas situações corriqueiras vivenciadas no cotidiano que, quando muito frequentes, são capazes de provocar desconforto psíquico e gerar respostas de estresse. As situações de tensão crônica são aquelas que persistem ao longo do tempo, gerando estresse relativamente intenso e acarretando importantes efeitos psicopatológicos.

Gazzaniga e Heatherton (2005) encaixam os estressores em duas categorias: os estressores maiores da vida e dificuldades do dia a dia, referindo-se aos primeiros enquanto as mudanças ou perturbações que causam tensão em áreas centrais da vida da pessoa, e aos segundos enquanto pequenas irritações e chateações do cotidiano.

Lipp (1996) fala dos estressores biogênicos e dos estressores psicossociais. Os primeiros referem-se a situações que são intrinsecamente estressantes, tais como o frio, a fome e a dor, que não dependem tanto da interpretação que se dá a elas; já os segundos são situações que adquirem capacidade estressora somente se a pessoa os interpreta como geradores de tensão. A autora fala que os estressores podem ser classificados como externos e internos. Os externos estão relacionados aos eventos, situações ou condições que ocorrem no ambiente externo, enquanto os internos referem-se às características pessoais, personalidade, valores, crenças, formas de interpretar as situações, estados emocionais, ou seja, condições inerentes ao indivíduo.

Vaz Serra (1992) utiliza outros termos para se referir às mesmas condições, afirmando que as situações que desencadeiam respostas de estresse podem ser tanto acontecimentos subjetivos, relativos a pensamentos, imagens ou sensações internas, quanto objetivos, que são aqueles que dizem respeito a eventos importantes da vida ou situações que incomodam no dia a dia.

Assim, de modo geral, após o contato com o estressor observa-se o desencadear do processo de estresse, no qual o organismo começa a apresentar várias reações psicofisiológicas, que se constituem nas respostas de estresse, e que levam o indivíduo experienciar uma série de sintomas.

2.3) A resposta de estresse

Margis et al. (2003) afirmam que a resposta ao estresse compreende aspectos cognitivos, fisiológicos e comportamentais visando proporcionar uma melhor preparação do organismo para a ação. Apesar de considerar tais níveis separadamente por uma questão didática, deve-se ter claro que as reações se inter-relacionam, ocorrendo em um processo contínuo e dinâmico.

a) resposta ao nível cognitivo

Margis et al. (2003) enfatizam que a resposta ao estresse depende, em grande parte, da forma como o indivíduo processa e avalia a situação. Os autores distinguem quatro componentes:

1. avaliação inicial automática da situação ou reação afetiva: o sujeito avalia globalmente o potencial de ameaça, o que resultará num padrão de respostas de tipo defesa, caso o estímulo seja percebido como ameaçador, ou de tipo conferência, quando a percepção é de não ameaça, e então o sujeito se prepara para recolher mais informações. Cada uma dessas avaliações irá provocar diferentes reações fisiológicas;

2. avaliação da demanda da situação ou avaliação primária: o sujeito avalia o significado da situação de acordo com seu aprendizado e experiências prévias, analisando o evento com base em sua história pessoal de vida;

3. avaliação das capacidades para lidar com a situação estressora ou avaliação secundária: o sujeito avalia a situação em relação às suas capacidades e recursos de enfrentamento para manejá-la;

4. organização da ação ou seleção da resposta: a partir das avaliações anteriores o sujeito elabora suas respostas de acordo com as necessidades percebidas.

b) resposta ao nível neurofisiológico

Diante de uma situação avaliada como estressora, produz-se um aumento geral da ativação do organismo, a fim de que o indivíduo possa reagir. Os sistemas neural e endócrino agem em conjunto, de modo a proporcionar as condições necessárias a esta reação.

Segundo Gazzaniga e Heatherton (2005), a percepção dos estímulos estressores levam à ativação do eixo hipotalâmico-pituitário-adrenal (HPA), um sistema corporal que envolve o hipotálamo, a pituitária e as glândulas adrenais. Durante uma resposta de estresse, o hipotálamo secreta um hormônio chamado fator liberador de corticotropina (FLC) que, por sua vez, estimula a pituitária a liberar o hormônio adrenocorticotrópico (HACT) na corrente sanguínea. O HACT age sobre o córtex adrenal para liberar glicocorticóides (ou cortisol), um

tipo de hormônio responsável por produzir muitos dos efeitos corporais ao estresse, como decompor a proteína e convertê-la em glicose para atender as necessidades imediatas de energia. Além dos glicocorticóides, as glândulas adrenais também liberam noradrenalina, um neurotransmissor envolvido em estados de excitação e vigilância, além de adrenalina, neurotransmissor que causa uma explosão de energia.

Diante das alterações neuroendócrinas, diversos sistemas orgânicos são ativados, ocorrendo assim, segundo Almeida (2003), um aumento da frequência cardíaca, aumento do fluxo sanguíneo para os músculos, estimulação dos pulmões, aumento da glicemia, aumento do metabolismo celular e da atividade mental, entre outros, permitindo um maior desempenho físico e mental .

Lipp (1996) ressalta que, por outro lado, o sistema neural pode agir de forma direta, através da ativação dos ramos simpático e parassimpático do sistema nervoso autônomo, que passam pela medula espinhal chegando ao órgão alvo, excitando-o ou inibindo-o.

Segundo González (2001), além da ativação do sistema cardiovascular e das alterações provocadas no metabolismo energético e em mecanismos cerebrais, os outros sistemas orgânicos como o reprodutor, o gastrointestinal e o imunológico também podem ser atingidos. Apesar de a ativação fisiológica permitir ao organismo lidar com os eventos estressores, se ela for contínua, pode produzir alterações em processos metabólicos básicos e alterações na função e integridade neuronal, deixando o organismo susceptível a doenças.

c) resposta ao nível comportamental

A resposta ao nível comportamental depende, segundo Margis et al. (2003), de um aprendizado prévio das condutas adequadas e também de reforçamentos em situações similares precedentes. Dependendo da resposta selecionada pelo indivíduo, determinados recursos e estruturas fisiológicas são mobilizados, a fim de proporcionar condições que possibilitem uma das seguintes respostas diante de um estressor:

1. enfrentamento ou ataque: consiste em uma resposta de ação direta sobre o estressor na tentativa de eliminá-lo ou modificar suas características.
2. evitação ou fuga: o indivíduo comporta-se de maneira a afastar-se do agente estressor.
3. passividade ou colapso: o indivíduo não apresenta nenhuma ação frente à situação estressante.

Segundo Lipp (1984), a resposta de estresse contém elementos emocionais e somáticos, resultantes das reações bioquímicas do organismo. Diante do contato com o

estressor, somaticamente podem ser experimentadas as seguintes sensações: aumento da sudorese, hiperacidez estomacal, tensão muscular, taquicardia, hiperventilação, aperto da mandíbula e ranger de dentes, hiperatividade, esfriar das mãos, náusea. Emocionalmente, podem ser experienciadas: ansiedade, pânico, tensão, angústia, insônia, alienação, ira, depressão, hipersensibilidade emotiva. A autora ainda ressalta que as preocupações excessivas, as dúvidas quanto a si próprio, as dificuldades de concentração e de memória também são efeitos decorrentes das reações do organismo.

As respostas ao estresse ocorrem, portanto, de uma maneira global, envolvendo o organismo como um todo. Entretanto, o processo que foi desencadeado pode ser um estado temporário ou duradouro, mais intenso ou menos intenso, gerando maior ou menor desgaste para o organismo. Dessa maneira, o estresse é visto como um processo que se desenvolve em etapas, sendo que a cada etapa o quadro evolui provocando conseqüências cada vez mais graves para o indivíduo.

Selye, em 1953, propôs que o estresse se desenvolve em três fases, denominadas por ele de fase de alerta, fase de resistência e fase de exaustão. A cada etapa, o organismo tenta se adaptar ao evento estressor, e para isso, utiliza grandes quantidades de energia adaptativa. Lipp (2003) identifica, a partir de seus estudos, uma quarta fase dando a ela o nome de quase-exaustão. Assim, essas fases podem ser definidas, como:

1. Fase de alerta: inicia-se quando a pessoa tem contato com um estressor, havendo necessidade de uma preparação orgânica, através da mobilização de reações químicas, a fim de produzir mais força e energia necessárias à adaptação do organismo. As mudanças hormonais resultantes contribuem para o aumento de motivação, entusiasmo e energia, apesar de provocarem a quebra no equilíbrio interior do organismo. São comuns sintomas como: sudorese, taquicardia, respiração forte, tensão muscular, boca seca, além de força e vigor. Se o estressor tem uma duração curta, ocorre uma restauração da homeostase, mas caso o estressor perdure, ou sua intensidade é demasiada para a resistência da pessoa, inicia-se a fase seguinte, denominada de fase de resistência.

2. Fase de resistência: ocorre uma busca do reequilíbrio pelo organismo, através da utilização de energia adaptativa. Isso resulta em sensação de desgaste, cansaço e dificuldades com a memória. Se a energia disponível é o suficiente e o organismo consegue se adaptar, ou se as fontes estressoras são eliminadas, a pessoa recupera-se e sai do processo de estresse, mas se o estressor exige mais esforço de adaptação do que aquele que o indivíduo dispõe, o processo continua na fase de quase-exaustão.

3. Fase de quase-exaustão: acontece quando o organismo tem as defesas enfraquecidas e, portanto, não consegue resistir às tensões e reestabelecer a homeostase anterior. Nessa etapa, a pessoa oscila entre momentos de bem-estar e momentos de cansaço, desconforto e ansiedade, sendo que algumas doenças já começam a surgir.

4. Fase de exaustão: ocorre um desgaste total do organismo e uma quebra da resistência, em virtude de um estressor contínuo ou muito intenso, levando à exaustão psicológica e física. Nessa fase, vários sistemas fisiológicos fracassam e os órgãos mais vulneráveis são atingidos, levando às doenças e podendo surgir estados depressivos ou de ansiedade.

Em decorrência das diversas reações que o organismo apresenta durante o processo de estresse, o indivíduo acaba sofrendo uma série de conseqüências ao nível físico, psíquico e social. De acordo com Lipp e Novaes (2000), o indivíduo estressado pode sofrer com a apatia, a depressão, o desânimo, a sensação de desalento e a hipersensibilidade emotiva, além da raiva, ira, irritabilidade e ansiedade. A pessoa sente-se incompetente, incapaz, frágil; apresenta dúvidas quanto a si própria, dificuldades de memória, mal estar generalizado e queda da auto-estima. Ao nível físico aparece a sensação de desgaste físico constante, gastrite, úlcera, problemas de pele (herpes, vitiligo, psoríase, dermatites), hipertensão arterial, envelhecimento precoce, dificuldades sexuais, redução da quantidade e qualidade do sono. Ao nível social, o estresse pode trazer problemas nos relacionamentos conjugais, dificuldade de interação com pessoas, problemas ocupacionais e acadêmicos.

Dentro desse contexto, o estresse é um problema que afeta a qualidade de vida do indivíduo, pois segundo Lipp e Novaes (2000), a pessoa estressada não se sente bem, tem sua produtividade diminuída, suas relações interpessoais tornam-se insatisfatórias, a motivação fica baixa e ela corre o risco de contrair doenças, podendo chegar até a morte.

Apesar desses graves problemas acarretados, é necessário ressaltar que nem sempre o estresse constitui-se em uma experiência negativa. Lipp (2003) fala que ele é um processo comum e inevitável no cotidiano das pessoas, sendo um fenômeno essencial para a adaptação do ser humano, na medida em que possibilita um melhor desempenho, permite a tomada de decisões rápida, ajuda a produzir mais energia, despertando interesse, atividade, manifestações de prazer, além de vigor, coragem e disposição. O estresse passa a ser nocivo e prejudicial, quando começa a esgotar as reservas de energia do organismo, quando se torna excessivo, difícil de controlar, de modo a trazer conseqüências negativas para a saúde e o bem estar psicológico.

Adicionalmente, não são todas as pessoas que desenvolvem um quadro de estresse diante de situações potencialmente estressoras, uma vez que diversas variáveis, ambientais e pessoais, estão envolvidas nesse processo, determinando se o quadro irá evoluir ou não. Gazzaniga e Heatherton (2005) apontam a importância do apoio social, ou seja, ao fato de o indivíduo ter outras pessoas que podem oferecer ajuda, encorajamento e conselhos, que podem expressar interesse e disposição a ouvir os problemas, ou então promover auxílio material ou em tarefas do cotidiano; as pessoas com apoio social, além de experienciarem menos estresse global, ainda sofrem menos com os efeitos negativos do estresse.

Além de outras condições ambientais, como a quantidade, intensidade, natureza e duração dos estímulos estressores, o resultado final desse processo vai ser mediado por dois fatores importantes, relacionados a características pessoais: a vulnerabilidade ao estresse e o repertório de estratégias de *coping*.

2.4) A vulnerabilidade ao estresse e as estratégias de *coping*

A vulnerabilidade é definida, por Pereira e Tricoli (2003), como uma tendência a reagir de modo intenso, por meio de reações físicas e psicológicas às situações estressantes. Lipp (2001) afirma que a vulnerabilidade pode ser decorrente de uma hiper-reatividade fisiológica perante as demandas psicossociais, gerada por uma hipersensibilidade do sistema límbico, que leva a uma produção excessiva de algumas substâncias relacionadas ao estresse (catecolaminas, testosterona e cortisol).

Entretanto, ela também pode ser determinada por outros fatores. Pereira e Tricoli (2003) enfatizam que o meio ambiente e as práticas parentais são fundamentais para o desenvolvimento da vulnerabilidade ou da resistência ao estresse. Além das características transmitidas através da hereditariedade, os pais ainda funcionam como modelo, ensinando aos filhos maneiras de reagir, de sentir e de comportar-se perante aos eventos adversos de vida. Muitas vezes, eles educam seus filhos utilizando práticas inadequadas ou transmitindo mensagens e críticas que interferem na capacidade de adaptação da criança e em seus recursos internos, tornando-as mais vulneráveis ao estresse.

Malagris (2003) afirma que a personalidade, ou seja, o modo típico de uma pessoa pensar, sentir e comportar-se, influi na maneira com que ela lida com os estressores da vida e na maneira com que lida com o estresse já instalado, contribuindo para a evolução ou não desse quadro. Rangé (2003) mostra a influência das crenças no processo de estresse. Segundo o autor, as crenças que a pessoa tem a respeito de si mesma, dos outros e do mundo, geram um estado emocional e um comportamento correspondente. São essas crenças que

ativam as interpretações a respeito dos acontecimentos e muitas vezes levam às distorções cognitivas, ou seja, a formas incorretas ou disfuncionais de se avaliar uma situação.

Da mesma maneira que as práticas parentais, a personalidade e as cognições influenciam diretamente a vulnerabilidade ao estresse, elas também influenciam as estratégias de *coping* do indivíduo. Antoniazzi, Dell’Aglío, e Bandeira (1998) e Zakir (2003) definem *coping* como o conjunto das estratégias utilizadas pelo indivíduo para se adaptar a circunstâncias adversas ou estressoras.

Essa definição partiu do modelo de Folkman e Lazarus (1985), que consideram o *coping* como um processo transacional entre a pessoa e o ambiente, no qual são enfatizados os componentes cognitivos e situacionais. Segundo eles, trata-se de um conjunto de esforços, cognitivos e comportamentais, utilizados com o objetivo de lidar com demandas internas ou externas que surgem em situações de estresse e são avaliadas como excedendo os recursos pessoais.

De modo geral, o indivíduo, ao se deparar com uma situação potencialmente estressora, faz uma avaliação primária do evento, ou seja, procura avaliar qual é o seu significado e como ele afetará seu bem estar. Se o evento é avaliado como estressante, representando uma ameaça, prejuízo ou desafio, o indivíduo realiza uma avaliação secundária, na qual analisa quais são os recursos disponíveis e as opções para lidar com o problema. A partir dessa avaliação, o sujeito vai empregar as estratégias de *coping* existentes em seu repertório.

Folkman e Lazarus (1980) identificam dois tipos de estratégias de *coping*, ou seja, a focalizada na emoção e a focalizada no problema. O *coping* focalizado na emoção é definido como um esforço para alterar o estado emocional bem como as sensações físicas desagradáveis associadas ao estresse. Já o *coping* focalizado no problema consiste em um esforço para alterar a situação que deu origem ao estresse. Ele pode ser dirigido para o exterior, na tentativa de resolver um conflito existente entre o indivíduo e o meio, ou dirigido para o interior, quando o indivíduo tenta reestruturar suas cognições a respeito do elemento estressor. Geralmente, em situações avaliadas como modificáveis, o *coping* focalizado no problema tende a ser mais empregado, enquanto que em situações avaliadas como inalteráveis, o *coping* focalizado na emoção é mais utilizado.

Savóia (1999) diz que o *coping* é uma resposta ao estresse, pois se tratam de habilidades utilizadas para o domínio dessas situações e adaptação a elas. Antoniazzi, Dell’Aglío, e Bandeira (1998) diferenciam a resposta de *coping* da resposta de estresse, explicando que a resposta de *coping* é uma ação física ou mental intencional, iniciada em

resposta a um estressor percebido, enquanto que a resposta de estresse envolve uma reação emocional ou comportamental espontânea. Por outro lado, a resposta de *coping* tem um objetivo, que é alterar as circunstâncias externas ou estados internos para redução de estresse, enquanto que a resposta de estresse não tem um objetivo.

As estratégias de *coping* do indivíduo também influenciam na vulnerabilidade ao estresse. Isto quer dizer que, dependendo da disponibilidade e da qualidade dos recursos existentes no repertório do indivíduo, ele se torna mais vulnerável ou mais resistente aos efeitos adversos desse fenômeno.

Diante das diferenciações e definições que fazem do estresse um processo complexo e dinâmico, inúmeros estudos e pesquisas a nível internacional e nacional, e em áreas distintas do conhecimento têm se dedicado a essa temática.

Grande parte dos trabalhos ocupa-se da correlação entre estresse e patologias orgânicas. Cohen e Williamson (1991) demonstram em um artigo de revisão de pesquisas, a influência do estresse no início e no progresso de doenças infecciosas. Outros trabalhos se empenham em relacionar estresse e doenças cardiovasculares (French e Caplan, 1970; Bezerra, 2004), estresse e doenças do aparelho digestivo (Brasio, 2004; Malagris, 1996), estresse e problemas dermatológicos (Pinto, 1996; Nery, Borba e Neto, 2004), estresse e disfunções craniomandibulares (Andrade, 2004), estresse e doença periodontal (Oppermann, Alchieri e Castro, 2002), estresse e herpes labial recorrente (Mateus, Duarte, Gondim e Sobral, 2006) e estresse em portadores de HIV (Tanganelli, 1996).

É interessante apontar também os estudos que relacionam o estresse às capacidades cognitivas, como a recente revisão empreendida por Shors (2006) acerca da relação entre eventos estressantes e a capacidade de aprendizagem, a qual sugere a possibilidade do estresse potencializar mecanismos cerebrais relacionados à cognição, funcionando como algo não necessariamente deletério ao organismo.

As pesquisas acerca do estresse ocupacional, o qual é gerado por situações de tensões excessivas relacionados à atividade profissional do indivíduo, tem-se preocupado em investigar o estresse de motoristas de ônibus (Bosna, Peter, Siegrist e Marmot, 1998), o estresse em trabalhadores de sicultura (Hagen, Magnus e Vetlesen, 1998) e o estresse em enfermeiros (Hemingulay e Smith, 1999). No Brasil, Reinhold (1996) e Rossa (2004) investigam o estresse do professor, enquanto que Covolan (1996) procura avaliar o estresse do psicólogo clínico. Outros trabalhos como os de Oliveira (2004), Romano (1996), Tamayo e Tróccoli (2002), Ferreira (2001), Stacciarini e Tróccoli (2002) analisam respectivamente o estresse de juízes e servidores públicos, de policiais militares, de policiais civis, de bancários

e de enfermeiros. O estresse no esporte também tem sido bastante pesquisado, como mostram os estudos de Maciel (1996), Noce e Samulsky (2002), Samulsky e Noce (2002).

Benzoni et al. (2004), a partir de um levantamento dos tipos de pesquisa realizadas e publicadas no período de 1984 a 2004 no Brasil, constatam que a maioria delas é dirigida à população adulta. Apesar disso, outras etapas da vida também são pesquisadas, como confirmam os estudos de Nacarato (1996) com idosos, o de Calais, Andrade e Lipp (2003) e de Tricoli (2004b) com adolescentes, além de outros dirigidos às crianças (Vilela, 1995; Tricoli, 1997; Mondardo, 2000, Lucarelli e Lipp, 1999).

O estresse pode ser estudado por diferentes áreas de conhecimento e utilizar diferentes modos de investigação. Rodrigues (2003) relata que em trabalhos científicos experimentais, o pesquisador utiliza técnicas para induzir a um estado de estresse, de modo que estímulos como pequenas descargas elétricas, realização de operações matemáticas em um pequeno período de tempo, submersão e permanência dos pés e mãos em água com temperatura muito baixa, pressão verbal sobre o sujeito enquanto ele realiza uma tarefa solicitada, funcionam como estressores, capazes de permitir a verificação das reações desencadeadas.

Em relação às medidas de estresse, as pesquisas utilizam os exames bioquímicos, que indicam o nível de cortisol no organismo, os procedimentos eletromiográficos e medidas cardiovasculares e a mensuração da condutibilidade elétrica da pele que, em situações de estresse, é aumentada. Além disso, Lipp e Malagris (2004) afirmam que o estresse pode ser mensurado através de outras maneiras, como a avaliação de eventos causadores e a avaliação das reações cognitivas e emocionais apresentadas pelos sujeitos.

No Brasil, segundo Benzoni et al. (2004), o instrumento mais utilizado é o Inventário de Sintomas de *Stress* para Adultos de Lipp, seguido de entrevistas e Inventários de Qualidade de Vida, que investigam os sintomas, e da Escala de Reajustamento Social, que investiga os eventos de vida estressores. Contudo, a maioria das pesquisas brasileiras apresenta um perfil de levantamento, com população eminentemente adulta, abordagem predominantemente quantitativa, utilizando instrumentos quantitativo-diagnósticos; e as temáticas mais pesquisadas são relativas ao estresse ocupacional e à correlação entre estresse e patologias orgânicas. Tem-se que o estresse infantil é pesquisado somente em 9,9% das pesquisas no Brasil. Tal fator aponta a necessidade de mais estudos referentes a essa faixa etária, a qual segundo Novaes (2004), tem apresentado uma elevada incidência de estresse.

Capítulo 3

O estresse infantil

A vida que se desenha nas sociedades modernas na atualidade, e os próprios processos de adaptação do organismo humano, têm mostrado que a presença do estresse na infância, assim como na vida adulta, é inevitável. Arnold (1999) afirma que as crianças estão constantemente sujeitas aos conflitos advindos de seu ambiente interno e de seu ambiente externo.

Machado (1983) cita os sofrimentos que aparecem pelo simples fato de ser criança, começando pelo nascimento e pelas sensações de fome, sede, frio e dores até então desconhecidas pelo bebê, às quais se segue o afastamento da mãe, as frustrações dos desejos, as proibições com que constantemente se depara, a introdução de alimentos sólidos, o treino de toalete, as dificuldades ao aprender a andar, as confusões e complicações trazidas pela linguagem falada, e depois, pela escrita. Spielberg (1979) acrescenta que o desenvolvimento humano, devido às rápidas e numerosas transformações ocorridas, por si só já é uma fonte de estresse, já que a cada nova etapa evolutiva o indivíduo se encontra diante de situações novas com as quais precisa aprender a lidar.

Alencar (1985) destaca a crise de crenças, valores e costumes na sociedade, a desagregação da família traduzida por tensão e desarmonia constantes; problemas conjugais e os índices elevados de divórcios; crianças criadas em famílias onde o pai está ausente ou que não se relaciona com ela; trabalho da mãe fora do lar e tentativa de conciliar as funções de mãe, dona de casa e profissional; encaminhamento dos filhos às instituições; qualidade ruim do relacionamento dos pais com a criança ou práticas parentais inadequadas. Tanganelli e Lipp (1998) e Franca e Leal (2003) apontam para a vida agitada, a falta de contato social, a exigência de maturidade precoce com relação às crianças, a permissividade sexual.

Lippi (1983) menciona acerca da antecipação da alfabetização escolar, cada vez mais freqüente na sociedade atual, que acaba por tirar a criança de seu mundo infantil, de suas brincadeiras e fantasias, a fim de atender a necessidade de criar gênios e com esses ampliar a competição no mercado.

Desse modo, é possível constatar que tanto as situações próprias do desenvolvimento infantil, quanto aquelas advindas do ambiente, exigem adaptação por parte do organismo, desencadeando um processo que resulta na crescente incidência de crianças com sintomas físicos e psicológicos ligados ao estresse. Nas palavras de Lipp, “muitas das crianças que

apresentam uma série de problemas psicológicos e físicos, que fracassam na escola, que usam drogas e que praticam outros atos preocupantes, estão na verdade sofrendo de *stress*” (Lipp, 2004, p.14).

Na criança, o estresse também se constitui em um processo dinâmico, onde diante de situações que exigem adaptação por parte do organismo, são disparadas reações neurológicas e endócrinas que levam a uma perturbação em seu funcionamento, acarretando um conjunto de respostas psicofisiológicas.

Entretanto, Compas (1987) aponta a necessidade de formulações específicas para aplicar as noções de estresse às crianças, uma vez que características básicas de seu desenvolvimento cognitivo e social, bem como sua dependência com relação ao mundo adulto, tendem a afetar o que elas experimentam como estresse e como elas lidam com situações estressantes.

Ryan-Wenger (1992) também salienta a necessidade de uma teoria de estresse e *coping* específica, ressaltando que os estressores da criança são diferentes daqueles do adulto, pois se referem a situações com os pais, com outros membros da família, professores ou condições sócio-econômicas que estão fora de seu controle direto.

Arnold (1999), ao organizar obra tratando do tema, enfatiza que os fatores relacionados ao estresse são específicos não só com relação à infância, mas com relação a cada etapa da infância. De acordo com a referida autora, a vulnerabilidades e as resistências ao estresse variam conforme o estágio de desenvolvimento e dependem da maturação neurológica, da maturidade emocional, das capacidades psicomotoras e cognitivas e das habilidades de enfrentamento disponíveis no repertório da criança. Além disso, os estressores também se diferenciam em cada etapa.

Huffman e Del’Carmen (1999) afirmam que até mesmo o feto pode sofrer com o estresse durante o período pré-natal. Segundo elas, as mudanças ambientais, as vivências psicossociais e os problemas vividos ao nível físico pela mãe, são fatores capazes de influenciar o desenvolvimento do feto através dos efeitos que provocam na gestante. Os hormônios do estresse encontrados no organismo desta, são transferidos através da placenta atingindo o bebê ainda em formação.

Barton e Zeanah (1999) evidenciam as mudanças de comportamento em crianças pré-escolares, afirmando que elas são particularmente propensas a regredirem e se desorganizarem diante do estresse e que suas limitações cognitivas dificultam a avaliação de eventos estressantes. Sua dependência própria, associada à regressão, levam-nas a procurar

atenção, geralmente através de comportamentos inadequados, com o intuito de assegurar um maior contato com as figuras de vínculo, principalmente com os pais.

Sears e Milburn (1999) discutem o estresse nas crianças em idade escolar, afirmando que a principal tarefa nesse estágio diz respeito à escolarização e que, portanto, muitos dos estressores dessa etapa estão relacionados a esse aspecto. Dizem que as crianças nessa etapa, quando estão sob estresse, também costumam apresentar comportamentos regressivos, isolamento, perda de motivação e de capacidade de se concentrar na escola, além de outras mudanças comportamentais, queixas somáticas, alterações do apetite e do sono, problemas de relacionamento com pares e irritabilidade inexplicável.

Fazendo-se as ressalvas pertinentes com relação às particularidades do estresse em cada etapa da infância, é necessário discutir, de maneira pormenorizada como se apresenta a seguir, os seguintes tópicos: os estressores infantis, a resposta de estresse e os sintomas na infância, os aspectos relacionados à vulnerabilidade e estratégias de *coping*, os problemas vivenciados na família e na escola que podem conduzir a um quadro de estresse e as formas de avaliação do estresse infantil.

3.1) Os estressores na infância

Lipp (2004) ressalta que as fontes de estresse na criança também podem ser de origem externa ou interna. As de origem externa dizem respeito aos eventos, às situações ou experiências que ocorrem no ambiente em que a criança vive e que exigem dela um nível maior de adaptação, e as de origem interna dizem respeito às suas características próprias que a levam a sentir, pensar e comportar-se de determinado modo. Entretanto, na infância, os motivos que levam ao estresse podem ser bastante peculiares, devido às condições físicas, cognitivas, emocionais e sociais específicas desse período evolutivo.

Dell’Aglia e Hutz (2002a, 2002b) classificam os eventos estressores negativos de acordo com o domínio em que ocorrem e segundo o tipo de interação entre os participantes envolvidos. Os domínios identificados são: familiar; escolar; social e pessoal, enquanto os tipos de interação diferenciam-se entre as que ocorrem com *pares*, onde não existe uma relação de autoridade, e as que ocorrem com *adultos*, onde há uma relação de autoridade com a criança.

Sadeh (1996) e Lipp e Romano (1987) apontam a negligência dos pais como um importante evento estressor, afirmando que o não atendimento das necessidades básicas da criança, como alimentação, sono e contato com o outro pode exigir dela um grande esforço para adaptação. Além disso, há os abusos sexuais, físicos e psicológicos que se constituem em

umas das maiores experiências estressantes para ela, tendo diversos efeitos em seu comportamento. Arnold (1999) salienta que não só o abuso sofrido diretamente, mas também aquele testemunhado pela criança de um dos pais com relação ao outro e mesmo a ameaça de abusos podem ser considerados estressantes.

Outro evento significativo, discutido por Arnold (1999) e Sadeh (1996) diz respeito à separação da criança de seus pais, bem como a ausência ou perda deles. Segundo Arnold (1999), a ausência pode ser física, como no caso de divórcio ou morte, como pode ser mental ou emocional, quando os pais se tornam indisponíveis para a criança por motivos de preocupações, distúrbios emocionais ou doenças físicas. Acrescenta que o próprio medo que a criança sente, antecipando uma separação, já é uma fonte de estresse para ela. Sadeh (1996) chama a atenção para o fato de que o rompimento numa relação de vínculo é experimentado como uma grande ameaça, pois representa a perda de uma fonte de segurança, sustentação e proteção levando a um significativo estresse.

Há ainda, a separação ou perda de outros adultos significativos, como professora ou um parente mais próximo. A separação ou perda dos pares, os constantes conflitos, as exigências ou rejeições por parte dos colegas e/ou irmãos também se constituem em situações significativas, representando grandes fontes de estresse para a criança, conforme explica Lipp (2004). Em contrapartida, o nascimento de um irmão também pode gerar estresse, pois nessa ocasião, além da mudança de rotina ocasionada, podem surgir sentimentos de ciúme, em que a criança sente que seu lugar dentro da família está ameaçado.

A autora referida ainda ressalta as mudanças significativas ou constantes, pois quando a criança muda de cidade, de casa, de escola, de professora ou de babá, ela precisa se adaptar às novas condições de vida e pode se estressar. Mota, Franco e Mota (1999) discutem o estresse inerente às condições de migração, enfatizando as dificuldades de adaptação sofridas pela criança em decorrência desse processo.

Arnold (1999) ressalta as competições acadêmicas, esportivas e as conseqüentes ameaças de fracasso ou de sucesso trazidas por elas. Samulsky e Chagas (1992) comentam que a competição leva a um estado de estresse, relatando que os conflitos interpessoais entre os jogadores, as perturbações psicovegetativas e os comportamentos prejudiciais do juiz, foram os fatores que mais desequilibraram os jogadores infanto-juvenis em um estudo realizado por eles.

A hospitalização da criança enquanto fonte de estresse é apontada por Motta e Enumo (2002) e por Fernández-Castilho e Lopés-Naranjo (2006). Os primeiros enfatizam o ambiente físico incomum, a rotina hospitalar, a ruptura das atividades cotidianas, a ausência dos

familiares, parentes e amigos e os procedimentos médicos invasivos. Os segundos acrescentam os medos sentidos pela criança em situação de hospitalização, tais como o do dano corporal ou da morte. Além da hospitalização, outros fatores como as doenças e as dores vivenciadas pela criança são destacadas por Lipp (2004), o que se confirma no estudo de Urbano (2004) que constata que 25% das crianças com leucemia apresentam sintomas significativos de estresse.

Entretanto, não é somente a doença que provoca estresse. Como enfatizam Dell’Aglia e Hutz (2002a) e Cardoso e Loureiro (2005) mesmo as situações de consultas médicas e odontológicas levam a criança a sofrer um estado de tensão, sendo que Sadeh (1996) ainda pontua os acidentes pessoais sofridos por elas e que exigem adaptação por parte de seu organismo.

A má nutrição também pode levar ao estresse, seja pela falta de nutrientes necessários ao organismo, seja pelos efeitos que a alimentação inadequada tem sobre o corpo, levando, por exemplo, à obesidade. Stefanello (2004) relaciona sintomas de estresse e estado nutricional em crianças, e apesar de seu estudo não ser conclusivo, ela indica a possibilidade de relação entre esses dois fatores. Bignoto (1997) defende que crianças obesas têm maior tendência a apresentar estresse que as magras, apesar de ser necessário ressaltar que a obesidade pode aparecer enquanto causa ou enquanto consequência do estresse.

Sadeh (1996) discute sobre o fenômeno do sono, pois segundo ele, o “ir dormir” envolve uma série de processos potencialmente estressores principalmente para crianças menores, tais como: descontinuação das atividades diárias e contatos sociais, separação dos pais, escuridão com suas conotações negativas relacionadas a forças ocultas e perversas (monstros, fantasmas), pesadelos, experiências de perda de controle sobre as funções urinárias e excretoras.

Em um nível social mais amplo, são apontados por Lucarelli (2004) e por Sadeh (1996), os desastres naturais, como terremotos, maremotos e furacões; as guerras e outras violências catastróficas. Arnold (1999) aponta que a ameaça de violência pode ser tão estressante quanto o sofrimento real, sendo que tais ameaças podem ser encontradas dentro da própria comunidade, por meio de extorções, ataques, violação e assassinatos.

Arnold (1999) também aponta, como estressores, as condições sócio-econômicas, a discriminação racial, étnica e de classe social, ainda tão presentes na sociedade. Papalia et al. (2006) mostram que a instabilidade da falta de moradia e a pobreza afetam muitas crianças, sendo que Mulatu (1995) verificou a prevalência de sintomas de estresse em 23,6% de crianças, na Etiópia, em situação de carência. Ramon (2001) explica que a criança de classe

social baixa pode ter estresse porque não tem roupas ou brinquedos, não vive em uma casa decente e não come bem.

Em estudo realizado por Dell’Aglia e Hutz (2002a) eles revelam que 34% dos eventos estressantes na vida de crianças estão relacionados ao domínio familiar, 43% ao escolar e 23% ao social/pessoal, sendo que também é encontrada uma frequência maior de eventos com relação aos pares do que com relação aos adultos.

Silverman, La Greca e Wassertein (1995), em um levantamento realizado com crianças de 2ª a 6ª série, constatam que a escola aparece como uma das maiores preocupações das crianças. O mesmo ocorre com a saúde, a própria e a de outra pessoa, e a de ser prejudicada através de roubos e agressões violentas.

Slee, Murray-Harvey e Ward (1996), em pesquisa realizada com crianças de idade média de 5 anos, revelam que são eventos estressante para elas as seguintes categorias, por ordem de importância: hospitalização dos pais, divórcio dos pais, exigências disciplinares, hospitalização da criança, seqüestro de membro da família, mudança de residência, ausência dos pais, morte de membro da família, presenciar dificuldade de relacionamento dos pais, nascimento de um novo irmão e mudança de emprego dos pais.

Entretanto, não são somente as condições sociais, familiares e escolares que desencadeiam uma reação de estresse na criança, pois existem ainda os estressores internos. Lipp (2004) ressalta as características de personalidade, o modo de pensar, a auto-imagem, a ansiedade, a depressão, a timidez, o desejo de agradar a todos, as preocupações, interpretações amedrontadoras de eventos simples, sentir-se injustiçada sem ter como se defender, desacordo entre as exigências de sucesso e o verdadeiro potencial, e os medos do fracasso, da punição divina, de os pais morrerem, de que alguém morra porque sua morte foi desejada em momentos de briga, de ser ridicularizada por amigos, etc. Lucarelli (2004) acrescenta as dúvidas quanto à própria inteligência ou beleza, a normatização rígida quanto ao que é certo e errado, ou então, total ausência de parâmetro.

Malagris e Castro (2004) enfatizam os distúrbios emocionais enquanto fatores contribuintes para o aparecimento do estresse. Elas destacam que a depressão, o déficit de atenção, a hiperatividade, bem como os distúrbios de ansiedade (obsessão ou compulsão, fobias) são problemas bastante comuns na infância, capazes de acarretar sérios conflitos.

Apesar da grande quantidade de eventos aos quais a criança está exposta, Lucarelli (2004) enfatiza, que eles somente exercem influência sobre o estresse, se forem avaliados ou interpretados pela criança enquanto estressores. Se este for o caso, então são desencadeadas as

respostas de estresse e a criança sofre uma série de reações apresentando uma variedade de sintomas físicos e psicológicos.

3.2) As respostas de estresse e os sintomas na criança

Turkel e Eth (1999) afirmam que são vários os fatores que influenciam a resposta da criança em uma condição de estresse. Eles apontam, enquanto fatores ambientais, para a origem, natureza, intensidade e duração do estressor, o grau de ameaça que ele representa, as informações sociais a respeito dele e a possibilidade de recorrência do evento, além do suporte familiar e social. Quando se remetem aos fatores pessoais, enfatizam a interpretação que a criança dá ao evento, sua história de vida, a personalidade, o nível de desenvolvimento cognitivo e emocional, estado mental, habilidades de *coping* e habilidades de lidar com a emoção.

Boyce, Barr e Zeltzer (1992) falam sobre o temperamento, enquanto um princípio organizador das respostas das crianças às adversidades ambientais, enfatizando a maneira como as diferenças individuais determinam as respostas psicobiológicas ao estresse. Boyce e Jemerim (1990) comprovam essas diferentes reações através das medidas de taxas cardíacas em crianças submetidas a condições estressantes.

A reação de estresse na criança também envolve alterações neuroendócrinas que modificam o funcionamento dos sistemas orgânicos. Teicher, Andersen, Polcari, Anderson e Navalta (2002) afirmam que o processo começa da mesma maneira que no adulto, ou seja, por meio da liberação de hormônios glicocorticóides e neurotransmissores como a noradrenalina e a adrenalina, que são responsáveis pela maioria dos efeitos corporais do estresse. Entretanto, os autores afirmam que esses eventos podem alterar o desenvolvimento cerebral da criança, e que essas alterações, por sua vez, fornecem a estrutura neurobiológica necessária ao desenvolvimento de transtornos como o do estresse pós-traumático, do déficit de atenção e hiperatividade, depressão, abuso de substâncias entre outros.

Grunspun (1980) afirma que diante das alterações neuroendócrinas, a criança apresenta uma série de sintomas físicos e psicológicos, que se diferenciam conforme as fases do estresse. Na fase de alarme, ocorre uma hipervigilância da atenção, aparecimento de pesadelos repetitivos e ruminação de idéias, crises de medo, birras e reações de ansiedade, distúrbios psicossomáticos. Nas demais fases, observa-se uma incapacidade de atenção e rendimento, memória prejudicada, perda de realidade, fantasia e substituição da realidade, apatia, sintomas corporais regressivos.

Sadeh (1996) diz que a reação ao estresse é inicialmente caracterizada por um aumento da agitação, do nível de atividade, além de protesto e esforço para recuperar o controle. Segue-se um estágio de diminuição das atividades, isolamento, depressão e tristeza. A autora confirma esta afirmação relatando as respostas emitidas por crianças diante do estresse provocado pelo abandono em instituições. Ele relata que a primeira reação é de protesto, caracterizada pelo choro alto, hipervigilância, aflição aguda e procura pelos pais; a segunda é de desespero, no qual decrescem os níveis de atividade e aparecem sinais de isolamento e tristeza; a terceira é de desinteresse, onde a criança interage mais prontamente com o novo ambiente social mostrando sinais de recuperação, mas mostra desinteresse e apatia nas reuniões com os cuidadores primários.

Sadeh (1996) relata ainda uma outra experiência relacionada aos comportamentos de crianças pequenas, que exibiam aumento do choro, do afeto negativo, dos níveis de atividade, da taxa cardíaca e de insônia noturna diante do estresse provocado pelo afastamento breve de mães que foram hospitalizadas para o nascimento de outro filho. Com crianças estressadas diante de experiências de abuso sexual, há manifestação de comportamentos sexuais impróprios e interesse em atividades e assuntos relacionados ao sexo. Crianças abusadas fisicamente tendem a apresentar comportamentos agressivos, vitimizando outras crianças ou perpetuando o comportamento de vítima com relação a outras pessoas, o que também ocorre nos casos de abuso sexual. Além desses efeitos mais específicos, aparecem outros como somatização e transtornos comportamentais em crianças menores e depressão, ansiedade e queda da auto-estima em crianças mais velhas.

Papalia et al.(2006) apresentam as reações típicas à violência em diferentes idades. Na segunda infância, a criança apresenta reações passivas e de regressão (enurese, agarrar-se, falar menos), medo de deixar a mãe e de ir dormir sozinha, brincadeiras agressivas e problemas de sono. As crianças em idade escolar apresentam agressividade, inibição, queixas somáticas (dores de cabeça e de barriga), dificuldades de aprendizagem (esquecimento, problemas de concentração), dificuldades psicológicas (ansiedade, fobias, retraimento, negação), reações de pesar e de perda (desesperança, desespero, depressão, incapacidade pra brincar, pensamentos suicidas, comportamento indiferente, destrutividade), agir de maneira dura para ocultar medos, além de atividades reduzidas.

Higley e Suomi (1996) relacionam o estresse às desordens do pânico, ao desenvolvimento de neuroses, incluindo o déficit em afeto positivo, instabilidade emocional, baixa autoconfiança, além de delinquência, abuso de drogas, comportamentos de risco e

suicídio. Bignotto (1997) relaciona o estresse a obesidade, enquanto Pereira (1996) averigua a correlação entre estresse e dor abdominal.

Lucarelli (2004) enfatiza as modificações no organismo da criança quando esta se depara com o estressor: mãos suadas e frias, boca seca, aceleração dos batimentos cardíacos, aumento da frequência respiratória, tensão muscular, hipervigilância, alteração no apetite e sono e possíveis dores abdominais. De Rouse Junior (1998) evidencia os principais sintomas apresentados por crianças e jovens de 10 a 14 anos diante de competições esportivas, dentre os quais podem ser encontrados: aumento da taxa cardíaca, suor, agitação, nervosismo, aflição, preocupações, aumento da vontade de urinar, sede, comportamento de roer unhas, aflição, medo, dificuldades para dormir, sonhos relacionados à competição, preocupações, dúvidas com relação à capacidade, medo de perder e de cometer erros, entre outros.

Lipp e Romano (1987) descrevem, a partir de experiência clínica, os principais sintomas físicos observados em crianças estressadas: dores abdominais, diarreia, distúrbios do apetite, dores de cabeça, náuseas, hiperatividade motora, enurese noturna, tensão muscular, ranger de dentes, dificuldade para respirar, dores nas pernas e nos braços e distúrbios do sono. Em relação ao nível psicológico, as autoras ressaltam: agressividade, irritabilidade, impaciência, comportamento hiperativo, hostilidade, desobediência inusitada, delinquência, birras, depressão, choro excessivo, hipersensibilidade emotiva, gagueira, ansiedade, dificuldade de relacionamento interpessoal, pesadelos, terror noturno, desânimo e apatia, desinteresse, insegurança, insônia, introversão súbita, tristeza, medos excessivos, alterações no desempenho e na auto-estima, dificuldade de organização, de concentração, de memória e de desenvolvimento do raciocínio abstrato.

Diante das diversas reações provocadas, as conseqüências pra a vida da criança podem ser variadas, abrangendo a área física e a psicossocial. Lipp (2004) afirma que, quando o estresse é prolongado, ocorre uma baixa no sistema imunológico, o que reduz a resistência do organismo deixando-o vulnerável ao desenvolvimento de infecções e de doenças contagiosas. Conjuntamente, doenças que permaneciam latentes podem ser desencadeadas. Do ponto de vista psicossocial, aparecem prejuízos nos relacionamentos interpessoais, dificuldades escolares, abuso de drogas e comportamentos de risco.

Tricoli (2004) afirma que a dificuldade de concentração, atenção e memória, a apatia e a agressividade, a agitação ou passividade interferem no aproveitamento escolar. De especial importância, são os problemas de relacionamento que aparecem quando a criança estressada não demonstra motivação para se relacionar e tende a isolar-se ou agredir, por não estar emocionalmente disponível para estabelecer um relacionamento adequado. Crianças que

manifestam comportamentos relacionados ao estresse contribuem para que o ambiente torne-se ainda mais estressante, o que, por sua vez, retroalimenta o seu próprio estresse. Lipp (2004) diz ainda, que quando as crianças crescem vulneráveis ao estresse, sofrendo suas conseqüências sem o tratamento adequado, elas se tornam adultos frágeis, sem resistência e habilidades necessárias para contribuir para o desenvolvimento do país e o bem estar da população.

Entretanto, a literatura mostra que não são todas as crianças que sofrem com as reações, sintomas e conseqüências do estresse. Além das características dos estressores e do apoio social existente, a vulnerabilidade e as estratégias de *coping* modelam as reações e determinam o nível de estresse experienciado.

3.3) A vulnerabilidade e as estratégias de *coping* na criança

De acordo com Lipp (2004), existem crianças que embora sejam protegidas e bem cuidadas, são frágeis e se estressam com facilidade, ou seja, são mais vulneráveis. Existem outras que passam por muitas dificuldades na vida, enfrentando diversos fatores causadores de estresse e que, a despeito de tais condições adversas, resistem.

Estudos comprovam que crianças submetidas a condições estressantes, muitas vezes não apresentam sintomatologia significativa de estresse, ou demonstram que conseguem utilizar diferentes recursos para enfrentar e superar seus problemas e dificuldades, como apontado por Dimenstein, Vasconcelos e Leitão (2004) em um trabalho com crianças de rua, por Poletto, Wagner e Koller (2004) em estudo com meninas que se responsabilizam por irmãos menores e pelos cuidados da casa, e por Gomes e Bosa (2004), que investigam o estresse em irmãos de indivíduos com Transtornos Globais de Desenvolvimento.

Os trabalhos que encontram esse tipo de resultado falam sobre a resiliência. Halpern e Figueras (2004) dizem que a resiliência significa a capacidade de adaptação do indivíduo a eventos negativos, os quais são suportados sem causar maiores danos. Para Papália et al. (2006),

crianças resilientes são aquelas que resistem a situações que arruinariam a maioria das outras, que mantêm sua serenidade e sua competência diante de desafios ou ameaças ou que se recuperam de eventos traumáticos (...) conseguiram, a despeito de circunstâncias adversas, agarrar-se aos sistemas e aos recursos básicos que promovem um desenvolvimento positivo em crianças normais” (Papália et al., 2006; p.430).

Em associação com a vulnerabilidade, as estratégias de *coping* existentes no repertório da criança determinam o nível de estresse experienciado por ela. Dell’Aglio e Hutz (2002a,

2002 b) afirmam que as crianças utilizam uma grande diversidade de respostas de *coping*, que se diferenciam de acordo com o domínio no qual ocorre a situação estressora - familiar, escolar ou social, e de acordo com os participantes envolvidos - pares ou adultos. Enfatizam que os tipos de estratégias utilizadas pela criança dependem das necessidades objetivas diante da situação, mas também dependem de sua personalidade, das suas avaliações subjetivas bem como da interação entre ela e o ambiente, sendo que o gênero e a idade também influenciam o tipo de estratégia utilizada.

Os autores supracitados identificam as seguintes estratégias em crianças e adolescentes com idade entre sete e quinze anos: atividade agressiva, evitação/distração, busca de apoio social, ação direta, inação, aceitação e expressão emocional. Eles observam que as estratégias de ação agressiva e apoio social ocorrem com maior frequência nos eventos com pares, enquanto que as estratégias de aceitação, evitação ou expressão emocional são utilizadas nos eventos com adultos.

Compas, Banez, Malcarne e Worsham (1991) mostram que diferentes habilidades de *coping* aparecem em diferentes períodos do desenvolvimento. Segundo eles, as habilidades centradas no problema aparecem mais cedo, nos anos pré-escolares, enquanto que as habilidades centradas na emoção tendem a aparecer mais tarde, uma vez que crianças muito pequenas ainda não conseguem auto-regular suas emoções.

Além da vulnerabilidade e das estratégias de *coping*, o apoio social é um outro fator determinante no nível de estresse vivenciado. Nesse sentido, o contexto familiar e o escolar, sendo os ambientes em que a criança se insere de maneira mais constante, constituem-se em suas principais fontes de apoio e proteção. Entretanto, muitos eventos e situações vivenciadas nesses contextos têm se configurado em fontes estressoras para ela.

3.4) A família enquanto fonte de estresse para a criança

Ariès (1978) aponta que a família, na Idade Média, tinha apenas a função de assegurar a transmissão da vida, dos bens e dos nomes. Entretanto, a partir do século XVI, ela torna-se um lugar de afetividade e de refúgio, onde se estabelecem relações baseadas em sentimentos entre o casal e os filhos, passando a ser um lugar de atenção à infância e um ambiente de preparação para a vida.

Serapioni (2005) argumenta que a família é hoje uma unidade básica da organização social; é ela que faz o intercâmbio entre as gerações, a mediação entre a cultura e a natureza, entre a esfera privada e a esfera pública, permitindo o enfrentamento de eventos críticos e a mobilização de recursos adequados. É em seu contexto que se dá o atendimento da maioria

das necessidades de seus membros, sendo o local onde se preserva a saúde e se lida com a doença.

Poletto, Wagner e Koller (2004) afirmam que a família deve promover um ambiente incentivador, afetivo, protetivo e seguro; deve envolver-se na educação da criança para que ela possa se desenvolver, protegendo-as contra a desestabilização em momentos de crise. Dell’Aglio e Hutz (2002a) enfatizam a importância do contexto familiar como a rede de apoio mais próxima e como um importante fator protetivo durante a infância, uma vez que o afeto, a intimidade e a comunicação podem ajudar a criança a manter um senso de estabilidade frente a situações estressantes. Entretanto, diante da desagregação e dos crescentes conflitos que se encontram atualmente na instituição familiar, ela se torna um ambiente favorável ao aparecimento do estresse. Na literatura, são apresentados diversos estressores advindos desse contexto.

Bignotto (2004) aponta as grandes expectativas dos pais com relação às realizações e produções da criança. Preocupados com que os filhos tenham um bom desempenho profissional, eles reforçam e recompensam o “fazer” em detrimento do “ser”. A autora afirma que essa pressão familiar advinda das exigências com relação ao desempenho e ao sucesso é um dos principais causadores do estresse na criança, pois esta passa a acreditar que nunca pode errar, e por isto, faz um esforço cada vez maior para cumprir as expectativas, sentindo medo de fracassar e de decepcionar os pais; quando não consegue atingir o desempenho requerido, sente-se inadequada e desvalorizada.

Em consequência dessa preocupação com o desempenho, muitos pais sobrecarregam a agenda de seus filhos com atividades acadêmicas e esportivas extracurriculares, que muitas vezes não correspondem aos interesses da criança. Por outro lado, em famílias de nível sócio-econômico mais baixo, os pais com uma extensa jornada de trabalho diária atribuem à criança as responsabilidades pelas tarefas domésticas e sobre seu próprio cuidado. Em ambos os casos, o excesso de atividades e responsabilidades acaba por esvair o tempo que as crianças têm para brincar. Em contrapartida, muitos pais, no intuito de proteger os filhos, acabam impossibilitando que eles assumam e aprendam a lidar com responsabilidades, impedindo assim o seu amadurecimento e ampliando a duração de sua infância.

Bignotto (2004) também comenta sobre as formas de disciplina na família. Segundo ela, uma disciplina confusa por parte dos pais, onde as regras nunca são claras ou são estabelecidas por um dos pais e não cumprida pelo outro, pode gerar um estado constante de tensão na criança, acarretando sério desgaste emocional.

Lipp (2004) comenta sobre o estresse dos pais, bem como outras doenças mentais que dificultam a convivência adequada com os filhos, podendo afetá-los profundamente. Outra fonte significativa de estresse, apontada pela referida autora diz respeito às brigas e/ou separação dos pais. Em meio às disputas ou sucessivos episódios de discórdia, a criança pode sentir-se responsável pela situação, sendo vítima de uma grande sensação de culpa. Pode também pensar que seus pais não a amam mais e por isso, não querem manter a família unida. Souza (2005) comparando crianças de pais não separados e de pais separados, conclui que as últimas apresentam maiores níveis de estresse.

Lucarelli (2004) enfatiza os eventos considerados corriqueiros, que causam pequenos aborrecimentos, mas que podem representar um grande desgaste para a criança, como: atraso freqüente na chegada à escola, espera pelos pais durante muito tempo após o término da aula, frustração pelo não cumprimento de promessas por parte dos pais, etc.

Em acréscimo a essas causas, que são de origem externa, a família pode contribuir para a criação de fontes internas de estresse na criança, levando-a a pensar de maneiras inadequadas sobre certas situações. Bignoto (2004) ressalta os principais pensamentos da criança, originados a partir das atitudes dos pais, que são estressantes para ela: idéia de que é preciso agradar a todos, dúvidas quanto à própria inteligência e capacidade, crença de que se deve ter um desempenho perfeito em tudo o que faz, desenvolvimento de um elevado espírito competitivo e a necessidade de vencer sempre, crenças religiosas que envolvem punição divina.

O estudo de Dell’Aglia e Hutz (2002 a) revela que eventos relatados pelas crianças como estressores diziam respeito aos conflitos familiares, às dificuldades sócio-econômicas e ao uso de violência e de castigos pelos pais na educação dos filhos. Poletto, Wagner e Koller (2004) identificam o tempo reduzido para brincadeiras, a presença do alcoolismo, necessidades materiais não satisfeitas, medo da violência intrafamiliar, conflitos e brigas com irmãos e as discussões entre os pais como eventos estressores em meninas pobres que se responsabilizam por irmãos menores e pelos cuidados com a casa.

Lipp, Arantes, Buriti e Witzig (2002), num levantamento realizado com crianças em idade escolar, identificaram que as queixas mais freqüentes das crianças com relação aos pais eram: atividades demais, brigas entre os pais, nascimento de irmão, pai alcoólatra, disciplina confusa, ausência diária dos pais e não poder visitar amigos ou recebê-los em sua casa. Volpi e Souza (2004), ao investigarem os estressores durante os primeiros anos de vida de crianças com câncer, apresentam: o sentimento de abandono, dificuldades no relacionamento dos pais, perdas, nascimento de um novo irmão e dificuldades no relacionamento entre irmãos.

3.5) A escola enquanto fonte de estresse para a criança

A despeito do ambiente escolar, Rêgo (2002) ressalta que nas últimas décadas houve um crescente reconhecimento da importância do processo educativo na construção da democracia e da modernidade. A autora enfatiza que as pressões impostas pelas novas e complexas demandas do mundo contemporâneo criaram um cenário onde a educação se constitui num instrumento crucial para o enfrentamento das incertezas e obstáculos oriundos da vivência nas sociedades modernas.

A escolarização proporciona ao indivíduo experiências e informações de sua cultura. Assim, a escola possui uma função social, política e pedagógica. É social, na medida em que compartilha com a família, a educação das crianças e jovens; é política, porque contribui para a formação de cidadãos e é pedagógica, por ser um local de transmissão e construção de conhecimentos relevantes para atuação no contexto social e cultural. Assim, ressalta-se a importância das vivências em contextos escolares.

Na sociedade contemporânea, as crianças passam grande parte de seu tempo na escola. Entretanto, esse contexto sofre os reflexos de uma sociedade em transformação, absorvendo suas crises e conflitos e passando a ser um local onde a criança, por meio do convívio com os colegas, com os professores e com os demais funcionários, pode deparar-se com várias fontes de estresse, como enfatiza Tricoli (2004 a).

Segundo Alencar (1985), nas escolas ocorre uma supervalorização dos talentos acadêmicos em detrimento de outros, e alunos com menor aptidão costumam ser discriminados e até rejeitados pelos professores e outros colegas. Além disso, o ingresso cada vez mais precoce da criança na instituição escolar, como lembra Tricoli (2004a), pode estar contribuindo para o aumento do estresse, uma vez que a criança pequena necessita de condições que se constituam em fonte de apego e segurança, que nem sempre esse ambiente pode proporcionar, considerando-se as constantes mudanças de espaço e de professor, que podem causar dificuldades de adaptação.

Tricoli (2004a) aponta que a escola pode ser um fator estressante na vida da criança a partir de seu ambiente físico e materiais pedagógicos inapropriados, atividades inadequadas ou insuficientes, comportamento inadequado e falta de capacitação dos professores, conflitos com colegas, entre outros.

As necessidades infantis, bem como as capacidades de aprendizagem da criança, que variam conforme a etapa de seu desenvolvimento, podem não estar sendo respeitadas, seja por um método educacional incoerente ou pelo despreparo dos professores. O desrespeito às

diferenças individuais dos alunos, a desconsideração de suas expectativas, seus anseios e medos, a falta de estimulação, as regras oscilantes que não são colocadas de forma clara e uniforme, bem como posturas muito divergentes e cobranças desnecessárias também contribuem para o aparecimento do estresse no aluno.

O espaço físico pode não estar adequado em decorrência de salas pequenas, pouco aconchegantes, mal iluminadas, pouco ventiladas e com acústica ruim. Pode não haver espaço suficiente para brincadeiras, para o contato com a natureza, ou para o sono, no caso de crianças menores. O material pedagógico também pode não estar adequado à faixa etária e ao desenvolvimento psicomotor.

A postura e as atitudes do professor são de extrema importância, pois também podem funcionar como fonte geradora de estresse na criança. Alencar (1985) enfatiza a influência e contribuição do educador como facilitador do crescimento e do desenvolvimento infantil. Assim, suas expectativas e o tipo de relacionamento que ele mantém com o aluno, o seu grau de satisfação e insatisfação, bem como seu tipo de personalidade são variáveis que podem contribuir positiva ou negativamente para o desempenho escolar do aluno e seu desenvolvimento psicossocial. Muitas vezes, em função de suas expectativas, o professor pode criar situações em sala de aula que resultam em ansiedade, embaraço, ou sentimento de fracasso do aluno, como: incutir no aprendiz, por palavras ou ações, a sua impossibilidade de sucesso; fazer prognósticos atemorizantes sobre o seu desempenho, humilhá-lo frente aos outros, etc.

Tricoli (2004a) argumenta que o estresse do professor contribui em grande parte para o estresse do aluno, e trabalhos como os de Reinhold (1996), Sobrinho (2002), Meleiro (2002) e Rossa (2004) têm constatado índices significativos de estresse nessa população. De acordo com Reinhold (1996), o estresse do professor no Brasil acontece devido a vários fatores. Em primeiro lugar, existe uma desvalorização do profissional de educação atrelada a exigências e pressões relacionadas à função de educador, que deve oferecer boa formação cognitiva, afetiva e social aos alunos. Por outro lado, o ambiente profissional pode ser fonte de estresse, devido às condições físicas, ao relacionamento com colegas e com alunos, às condições inerentes ao cargo, além do próprio estresse dos alunos. E, por fim, o professor ainda está sujeito a inúmeros problemas pessoais e familiares que podem contribuir para o aparecimento desse quadro.

Witter (2002a) afirma que professores estressados podem gerar ou intensificar o estresse do aluno, levá-lo a ansiedade, reduzir a motivação, prejudicar a qualidade e o resultado do ensino, ampliar as ocorrências de agressão na escola, entre outros aspectos

negativos. Isso gera um ambiente desagradável, que por sua vez, intensifica o estresse do professor, formando um círculo vicioso.

Lipp, Arantes, Buriti e Witzig (2002), a partir de levantamento realizado com crianças em idade escolar, demonstram que as queixas mais frequentes das crianças com relação aos professores são: professores nervosos, grito de professor, impaciência e falta de conversa com os alunos, instruções confusas, nunca dizer que o trabalho está bom, não conhecer os alunos direito, não deixar os alunos contarem os problemas de casa, tarefas em excesso, criar competição demais entre os colegas e ser desorganizado.

Além das questões discutidas, Tricoli (2002 a) enfatiza que outros eventos comuns na instituição escolar podem contribuir para o aparecimento do estresse na criança, tais como situações de prova e de falar em público, medo de ser rejeitada nas brincadeiras ou não ter bom desempenho nos esportes, as críticas, preconceitos e possíveis rejeições de colegas e professoras, além da falta de intercâmbio entre a família e a escola. Por outro lado, fontes internas de estresse também podem estar relacionadas a esse ambiente, como as interpretações que a criança dá aos acontecimentos e experiências que ela vivencia com relação as suas notas, a forma de tratamento recebida etc.

Desse modo, o contexto escolar merece atenção especial quando se considera o estresse infantil, tanto como agente estressor, quanto como um local onde se manifestam as consequências do estresse da criança e do professor. Como afirma Witter (2002 b, p.127), “a escola é um microcosmo que reflete o mundo exterior e seus problemas, mas que, por seus objetivos e suas especificidades, também gera problemas peculiares, que, por vezes, se projetam para além de seus muros”.

No Brasil, diversos estudos procuram avaliar o estresse de crianças em escolas da rede pública e/ou privada. Vilela (1995), Tricoli (1997), Tanganelli e Lipp (1998), Mondardo (2000), Lipp, Arantes, Buriti e Witzig (2002), Lemes et al. (2003), Medeiros e Nóbrega (2005) avaliaram o estresse em crianças de idade escolar, sendo que o que encontrou menor prevalência de estresse (4% da amostra) foi o de Mondardo (2000), e o que encontrou maior prevalência (62% da amostra) foi o de Vilela (1995). A maioria desses estudos preocupa-se em verificar a presença ou não de estresse, geralmente investigando os sintomas ou sua correlação com o desempenho escolar, e poucas vezes analisando as fontes de estresse.

No entanto, a literatura aponta para a necessidade de investigações mais abrangentes a fim de se obter análises mais precisas. Dessa forma, apresentam-se a seguir as formas de avaliação do estresse infantil.

3.6) Avaliação do estresse infantil

Como no adulto, as formas de avaliação do estresse na criança podem acontecer de várias maneiras. A identificação das modificações fisiológicas ocorridas no organismo infantil, através de técnicas eletrodérmicas, procedimentos eletromiográficos e medidas cardiovasculares é uma opção possível. No entanto, ela se torna inacessível na maioria das vezes, devido à falta de profissionais e equipamentos especializados e disponíveis, alto custo dos exames e dificuldade de aceitação por parte da criança. Assim, avaliações como a verificação da sintomatologia apresentada ou dos eventos estressantes ocorridos tornam-se de grande valia.

De acordo com Lucarelli (2004), todos os elementos relacionados ao estresse devem ser considerados durante uma avaliação, o que significa dizer que devem ser investigados os variados sintomas físicos e psicológicos apresentados, as fontes estressoras e as avaliações subjetivas da criança.

A autora lembra que sintomas isolados não podem ser interpretados como sinal de estresse e, por isto, deve ser observado um conglomerado de sintomas típicos e descartada a possibilidade de eles não fazerem parte de um outro quadro patológico. No Brasil, o instrumento mais utilizado para avaliar o estresse através da verificação das respostas, mediante a sintomatologia apresentada, é a Escala de Stress Infantil, validada por Lipp e Lucarelli (1998) para ser aplicada em crianças de 6 a 10 anos, identificando reações físicas, psicológicas, psicológicas com componentes depressivos e psicofisiológicas.

A avaliação indireta, mediante a investigação dos eventos estressantes ocorridos na vida da criança, nos meses que antecedem o quadro de estresse, também pode ser utilizada. Lucarelli (2004) firma que o nível de estresse experimentado está diretamente relacionado à quantidade de mudanças ou reajustes que a criança precisou enfrentar, bem como à magnitude dessas situações. A Escala de Reajustamento Social, desenvolvida por Elkind (1982), é um instrumento construído para esse fim, analisando os acontecimentos bons e ruins que ocorreram na vida da criança, que exigiram dela maior energia adaptativa e contribuíram para a probabilidade de ocorrência de problemas de saúde. Lipp (in Lucarelli, 2004) desenvolveu, com o mesmo enfoque, a Escala de Fontes Estressoras na Criança, ainda não validada, visando uma adaptação à realidade brasileira.

Entretanto, ao se restringir à utilização de escalas dessa natureza, corre-se o risco de não se contemplar outros eventos significativos particulares na vida do indivíduo. Por isto, fazem-se necessários métodos de investigação complementares, como entrevistas ou questionários.

As características individuais, que se constituem em fontes internas de estresse, também devem ser consideradas no diagnóstico. Tricoli (1997) desenvolveu um Inventário de Fontes Internas de Estresse, onde são consideradas quatro categorias: timidez, ansiedade, castigo divino e auto-estima. Além disso, é importante ser retratada a interpretação subjetiva da criança acerca dos acontecimentos, uma vez que, como afirma Lucarelli (2004), o evento somente exerce influência quando ele é avaliado pela pessoa como estressor.

A integração dos três enfoques apresentados, ou seja, das experiências ambientais, das avaliações subjetivas e das respostas ao estresse, é a recomendação mais adequada para a obtenção de um diagnóstico preciso. Verificar esses aspectos, através de escalas e inventários disponíveis, entrevistas, observações, diálogos com as crianças e com os adultos, que convivem com ela, são as maneiras mais apropriadas para avaliá-los.

No Brasil, a maioria dos estudos relacionados ao estresse infantil dirige-se à investigação dos sintomas, enquanto alguns se preocupam em investigar os estressores e outros as estratégias de *coping*, sendo que a maioria das crianças avaliadas encontra-se em idade escolar. No entanto, de acordo com Arnold (1999), crianças em idade pré-escolar também vivenciam quadros de estresse, o que aponta para a necessidade de estudos com o intuito de conhecer os estressores, os sintomas apresentados, bem como as estratégias de enfrentamento, específicos nessa faixa etária.

Capítulo 4

Delineamento do estudo

Este capítulo trata sobre o desenvolvimento da pesquisa realizada, enfatizando inicialmente a delimitação do problema através de perguntas norteadoras, os objetivos que direcionaram o trabalho e as características inerentes à pesquisa. Apresenta a seguir, uma caracterização da instituição onde foi realizado o trabalho, retratando o espaço físico, as atividades desenvolvidas, as características dos educadores, entre outros. Finalmente, explicita o método empregado, elucidando os participantes, os instrumentos e os procedimentos envolvidos.

4.1) Delimitação do problema, objetivos e identidade da pesquisa

A partir dos achados sobre estresse infantil na literatura, observa-se que as crianças também estão sujeitas ao desenvolvimento de um quadro de estresse. Entretanto, diante da escassez de pesquisas sobre o estresse que se remete à idade pré-escolar, surgem indagações relacionadas a essa faixa etária, tais como: crianças em idade pré-escolar realmente podem experienciar quadros de estresse? Se sim, quais os sintomas predominantemente apresentados por elas? E quais são os estressores com os quais se deparam? Essas crianças possuem habilidades de enfrentamento para lidar com as situações estressantes? Se possuem, quais são elas?

Diante da necessidade de conhecer esses aspectos relacionados ao estresse infantil em pré-escolares, delimita-se o presente estudo com os seguintes **objetivos**:

1. identificar crianças em idade pré-escolar, em uma instituição infantil da rede pública de ensino, que apresentem sintomas significativos de estresse;
2. verificar os principais sintomas apresentados por elas;
3. avaliar as fontes estressoras nos casos identificados;
4. investigar quais são estratégias de enfrentamento utilizadas diante das situações estressoras.

No intuito de atingir tais objetivos e diante das diversas possibilidades relacionadas aos tipos de pesquisas e dos procedimentos metodológicos específicos relacionados a elas, o presente trabalho percorreu um caminho apontado pela literatura como o mais condizente e apropriado para a investigação do tema.

Por tratar de um assunto ainda pouco investigado e que conta com poucos instrumentos para sua avaliação, a pesquisa ora realizada assumiu um caráter exploratório. De acordo com Gil (1996), a pesquisa exploratória tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, tornando-o mais explícito e permitindo o aprimoramento de idéias.

Devido aos diversos aspectos relacionados ao processo de estresse, que envolvem fontes, respostas, bem como estratégias de enfrentamento, considerou-se necessário contemplar a todos, para que se pudesse obter uma compreensão mais integrada do problema. Além disso, atentando-se para o fato de que somente as crianças, ou somente os pais, ou somente os professores poderiam apresentar uma visão parcial dos problemas, decidiu-se realizar a investigação com as três partes envolvidas. Constatando-se que um estudo com uma grande quantidade de sujeitos não poderia atender a tais requisitos, optou-se pela realização de estudos de casos, pois estes possibilitariam a avaliação de todos os aspectos relacionados ao estresse a partir de diferentes visões.

Segundo Gil (1996), o estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento; nele, o pesquisador volta-se para a multiplicidade de dimensões de um problema, focalizando-o como um todo. O autor ainda afirma que este tipo de estudo é recomendável em fases iniciais de uma investigação sobre temas complexos, pois possibilita a construção de hipótese ou a reformulação do problema.

Apesar de ter havido uma predominância de métodos qualitativos, em alguns momentos, elementos quantitativos fizeram-se presentes. Pode-se dizer que neste estudo ocorreu portanto, uma “triangulação”, ou seja, uma combinação de métodos qualitativos e quantitativos. De acordo com Neves (1996, p. 2), “a triangulação pode estabelecer ligações entre descobertas obtidas por diferentes fontes, ilustrá-las e torná-las mais compreensíveis”. Pode-se afirmar também que houve o que Morse (1991) chamou de “triangulação seqüenciada”, na qual os resultados de um método servem de base para o planejamento do emprego do outro método que se segue, complementado-o. Segundo o autor (1991, p.120), “combinar técnicas quantitativas e qualitativas torna a pesquisa mais forte e reduz os problemas de adoção exclusiva de apenas um desses grupos”.

De acordo com Neves (1996), enquanto estudos quantitativos procuram seguir com rigor um plano previamente estabelecido, baseado em hipóteses e variáveis claramente indicadas, a pesquisa qualitativa costuma ser direcionada ao longo de seu desenvolvimento. Por outro lado, a pesquisa quantitativa busca enumerar e medir eventos empregando

instrumental estatístico para a análise dos dados; o controle dos sujeitos ou das situações é imprescindível para que se garanta a fidedignidade dos resultados. Já a pesquisa qualitativa preocupa-se mais com a compreensão dos fenômenos, a partir da interpretação de um conjunto de significados, que são provenientes da subjetividade do sujeito. Nesta, a ausência de medidas, instrumental estatístico ou de controle das variáveis, não interfere na confiabilidade dos resultados.

Bogdan e Biklen (1994) afirmam que na investigação qualitativa, o mundo deve ser examinado a partir da premissa de que nada é trivial, que tudo tem potencial para permitir uma compreensão mais esclarecedora a respeito do objeto de estudo. Por isto, nesse tipo de investigação, o pesquisador precisa de certa liberdade para observar, descrever e interpretar eventos comuns, cotidianos e rotineiros, bem como a significação que as pessoas dão a eles. Os autores dizem ainda, que a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatizando mais o processo do que o produto e se preocupando em retratar a perspectiva dos participantes.

4.2) A instituição onde foi realizado o estudo

O trabalho foi realizado em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), que se situava em um bairro de periferia da cidade de Uberlândia-MG. As EMEIs constituem-se em antigas creches que foram transformadas em escolas infantis, com o intuito de acompanhar as mudanças sócio-político-econômicas e reorganizar os pressupostos educacionais e político-pedagógicos da rede pública municipal de ensino, no que se refere à educação infantil.

A escola funcionava no período matutino e vespertino atendendo crianças de 3 a 6 anos de idade, em três turmas: pré-4, pré-5 e pré-6. No período vespertino, no qual foi realizado o estudo, estavam matriculados 56 alunos e a escola contava nesse período com a presença de 11 funcionários, sendo uma diretora, uma supervisora (pedagoga), três professoras efetivas, duas professoras auxiliares, uma professora substituta, uma merendeira, uma faxineira e um funcionário de serviços gerais.

A presença da pesquisadora na instituição durante o período no qual foi realizado o estudo, permitiu observar alguns acontecimentos que possibilitaram identificar algumas características da escola relacionadas ao espaço físico, às atividades desenvolvidas, ao estabelecimento de regras, às características dos profissionais, à interação entre eles e intercâmbio com a família.

Espaço físico

Tratava-se de um local amplo e arejado. Entretanto, só existiam duas salas de aula, sendo uma terceira sala formada por biombos em uma parte do pátio. Nessa sala, onde ficava a turma do pré-4, a parede do fundo era formada por tijolinhos furados, que permitiam a entrada de sol, vento e frio. A acústica era muito ruim, uma vez que em qualquer lugar da escola era possível ouvir o barulho vindo das salas ou do pátio. Por isto, as professoras geralmente precisavam manter as portas de suas salas fechadas. Os banheiros das crianças eram amplos e limpos, e ainda existiam mais dois banheiros para funcionários e professoras. A secretaria, a sala das professoras e a sala da diretoria ficavam bem perto uma da outra e também permitiam a entrada e saída de ruídos. O parquinho tinha poucos brinquedos, e o local onde ele se localizava ficava ao ar livre, onde batia sol a maior parte da tarde, impossibilitando o uso em dias de chuva. Além disso, existia uma horta, um pátio amplo e arejado onde ficavam as mesinhas para o lanche e uma varanda.

Atividades desenvolvidas

Foi observado que as atividades desenvolvidas junto aos alunos aconteciam, na maioria das vezes, dentro de sala de aula. Elas se limitavam a aulas expositivas, atividades realizadas no caderno, como colorir e escrever, brincadeiras com massinhas, além de alguns jogos pedagógicos e filmes infantis que eram passados em vídeo. Existia o projeto “Contação de Histórias”, no qual uma vez por semana os alunos se reuniam no pátio e uma professora contava uma história. A horticultura era uma atividade proposta pela escola, entretanto durante o período de pesquisa, não foi observada nenhuma vez.

Características dos profissionais

A diretora da escola mostrava-se, de maneira geral, carinhosa e afetuosa com os alunos. Entretanto, quando precisava corrigi-los ou chamar-lhes a atenção, ela o fazia de uma maneira crítica e na frente de outras pessoas. Ela estava sempre entusiasmada e estimulando os professores e alunos a se envolverem em festinhas comemorativas que aconteciam na escola. A supervisora, que também era a pedagoga da escola, mostrava-se mais fria com as crianças, demonstrando não se envolver e não se entusiasmar com o seu trabalho. Contou sobre um trauma que sofreu no último ano, por perder os filhos durante a gravidez, e enfatizou que isso ainda a abalava muito.

Em relação às professoras, foi possível observar que, a professora efetiva do pré-4 portava-se de maneira autoritária, enérgica e impositiva, utilizando tom de voz ríspido com os

alunos e corrigindo-lhes de maneira crítica. A professora do pré-5 mostrava-se sem energia e entusiasmo, mas apesar disso, falava com os alunos de uma maneira calma. A professora do pré-6 era bastante afetuosa com os alunos, entretanto sempre mandava alguns deles para a diretoria, por motivo de indisciplina, e relatava o fato para a diretora na frente da criança de uma maneira crítica. Muitas vezes falou sobre seu estresse, desânimo e cansaço e várias outras vezes relatou estar sentindo-se mal fisicamente.

Uma das professoras auxiliares mostrou ser afetuosa e calma com relação aos alunos, enquanto a outra lhes demonstrava afeto quando não estava dando aula, uma vez que, quando presente em sala, falava de maneira mais autoritária. Já a professora substituta falava com as crianças num tom de voz ríspido e autoritário, não demonstrando nenhum sinal de afeto e ao mesmo tempo mostrando-se fria e distante com relação a elas. A merendeira, a faxineira e o funcionário de serviços gerais interagiam pouco com as crianças. Nenhum deles mostrava-se afetuoso com elas, mas também não as tratavam de maneira crítica, fria ou distante.

Interação entre os profissionais e intercâmbio com a família

Foi observado que as educadoras demonstravam uma boa interação, conversavam, falavam sobre assuntos de suas vidas pessoais, assuntos profissionais entre outros. No entanto, elas faziam reclamações para a pesquisadora a respeito umas das outras. Além disso, quando havia algum problema na escola envolvendo a presença dos familiares na escola, elas se mostravam tensas, irritadas e confusas, sendo que algumas chegavam a sentir-se mal fisicamente. Nessas ocasiões, mesmo após os familiares terem se retirado, os funcionários continuavam discutindo sobre o assunto uns com os outros.

Estabelecimento de regras:

As professoras se esforçavam em tornar as regras claras para os alunos através de cartazes e verbalizações. Entretanto, na escola como um todo, percebeu-se a colocação de algumas regras inadequadas para a faixa etária dos alunos, como por exemplo: não chorar e não fofocar. Além disso, foi percebido na turma do pré-4, que as maneiras como as regras estavam sendo colocadas não eram apropriadas para aquela faixa etária.

Apesar das limitações encontradas na escola, de maneira geral as educadoras mostraram-se bastante preocupadas em promover o desenvolvimento de seus alunos, em se relacionarem bem com eles e entre si e em promoverem o desenvolvimento da instituição. Todas elas se mostraram muito receptivas com relação à pesquisa desenvolvida e colaboraram de maneira gentil e carinhosa.

4.3) Método

4.3.1) Participantes

Participaram do estudo seis crianças de uma Escola Municipal de Educação Infantil no município de Uberlândia-MG, além de suas respectivas mães e professoras.

A idade das crianças variou entre 5 anos e 4 meses e 6 anos e 6 meses, sendo que duas eram do sexo masculino e quatro do sexo feminino, duas freqüentavam turma do pré-5 e quatro freqüentavam a turma do pré-6.

A idade das mães variou entre 20 e 46 anos, e o nível de escolaridade entre analfabetismo e o segundo grau. Quanto ao estado civil, três eram casadas e três eram amasiadas, e com relação à profissão, duas trabalhavam fora (uma merendeira e uma recepcionista de caixa), uma era representante de vendas e trabalhava num escritório em casa, uma era aposentada e trabalhava com coleta de lixo para reciclagem, e duas somente cuidavam da casa.

Duas professoras participaram do estudo. Uma lecionava para o pré-5, com 45 anos de idade, casada, graduada em matemática com especialização em ensino especial, com 16 anos na atividade docente. A outra lecionava para o pré-6, tinha 36 anos de idade, casada, há 13 anos na atividade docente; sua formação era graduação em pedagogia e especialização em ensino e aprendizagem.

4.3.2) Instrumentos utilizados

Escala de *Stress* Infantil (ESI)

A ESI (Anexo A) foi elaborada e validada por Lipp e Lucarelli (1998) para crianças acima de seis anos de idade. Ela visa identificar a sintomatologia apresentada pela criança, avaliando o nível de estresse e discriminando o tipo de reações. É composta por um agrupamento de 35 sintomas que correspondem a quatro dimensões ligadas ao quadro de estresse: reações físicas, psicológicas, psicológicas com componentes depressivos e psicofisiológicas. Para responder o instrumento, a criança deve pintar os círculos que se encontram abaixo de cada sintoma, indicando a freqüência com que sente o que é descrito. Assim, se nunca sente, deixa o círculo em branco; se sente raramente, pinta uma parte; se sente às vezes, pinta duas; se sente quase sempre, pinta três; se sente sempre, pinta quatro partes do círculo. Para avaliar o resultado, atribui-se um ponto a cada parte de círculo pintada; depois calculam-se os pontos em cada dimensão avaliada e a pontuação total. Considera-se

que a criança tem sinais significativos de estresse, quando aparecem círculos completamente cheios em sete ou mais itens; quando for obtida uma nota maior ou igual a 27 na somatória das reações físicas, ou psicológicas ou psicológicas com componentes depressivos; quando for obtida uma nota maior ou igual a 24 na somatória das reações psicofisiológicas; quando a nota total da escala for maior que 105 pontos.

Escala de Fontes Estressoras na Criança

A Escala de Fontes Estressoras na Criança (Anexo B) foi desenvolvida por Lipp (in Lucarelli, 2004) com base na Escala de Reajustamento Social proposta por Elkind (1982) e adequando-se à realidade brasileira. Apesar de ainda não ter sido validada, a escala pôde ser útil aos objetivos da pesquisa, pois investiga acontecimentos e experiências que a criança viveu no último ano e que podem ter contribuído para o aparecimento do quadro de estresse. É composta por 40 itens que correspondem a esses acontecimentos e deve ser respondida pelos pais ou responsáveis, que assinalam com um (X) a situação que a criança viveu no último ano. Para avaliar o resultado, somam-se os pontos equivalentes a cada situação, encontrados em tabela específica. A pontuação obtida irá indicar a probabilidade de ocorrência de problemas de saúde devido ao desgaste do organismo frente aos acontecimentos. Um total entre 150 e 199 pontos indica uma probabilidade moderada de problemas de saúde; entre 200 e 299 pontos, indica uma probabilidade média; acima de 300 pontos, indica uma probabilidade severa de ocorrência de problemas de saúde.

Entrevista lúdica

A entrevista lúdica foi um instrumento desenvolvido pela pesquisadora, com o objetivo de identificar as fontes de estresse na vida da criança, bem como as estratégias de enfrentamento utilizadas por eles diante desses estressores. Trata-se de um jogo de tabuleiro (Apêndice A) que contém 18 casas, sendo que cada casa corresponde a uma pergunta que deve ser respondida pela criança (Apêndice B). Além do tabuleiro, os materiais utilizados no jogo são: bandeirinhas coloridas, dois dados (um contendo números e o outro contendo cores) e “carinhas” feitas de cartolina indicando expressões de sentimentos (alegria, tristeza, raiva, medo e indiferença). O objetivo do jogo é fixar bandeirinhas coloridas em todas as casas do tabuleiro. A criança deve inicialmente jogar os dois dados, que indicam a cor e o número da casa para a qual ela deve se dirigir. Então, faz-se uma pergunta; se ela responder, ganha uma bandeirinha para fixar naquela casa, além de uma “carinha” que expressa um sentimento vivenciado por ela na situação referida.

A entrevista com a criança foi elaborada de maneira lúdica com o intuito de despertar seu interesse e assim garantir sua participação, uma vez que havia a necessidade de conhecer suas avaliações subjetivas a respeito das situações vivenciadas. As regras do jogo foram definidas de maneira condizente com as capacidades de entendimento das crianças na faixa etária estudada, permitindo assim sua participação efetiva. As perguntas foram elaboradas levando-se em consideração as informações encontradas em literatura pertinente no que diz respeito à família, escola e características próprias à criança que poderiam estar funcionando enquanto fontes de estresse. Procurou-se realizar indagações de caráter geral, para que a criança pudesse expor situações próprias de sua vida, bem como indagações mais específicas, a fim de contemplar aspectos que, por algum motivo, ela não relatasse nas primeiras. Dessa maneira, abordou-se situações vivenciadas em casa e na escola, relação dos pais com a criança, relação dos pais entre si, relação da criança com irmãos, colegas e com a professora, além de fontes internas de estresse como timidez, ansiedade, tristeza, medos e auto-estima.

Entrevistas semi-estruturadas com as mães

As entrevistas com as mães foram realizadas a partir de um roteiro estruturado pela pesquisadora (Apêndice C) objetivando identificar fontes estressoras no ambiente familiar e escolar, bem como fontes de estresse advindas das características próprias da criança. As indagações formuladas no roteiro procuraram abordar, de acordo com a visão das mães, a rotina da criança (incluindo atividades, alimentação, sono, televisão), suas principais características, o seu relacionamento com seus pais, o relacionamento dos pais entre si, as dificuldades encontradas por eles na criação das crianças, bem como algumas características próprias desses pais que poderiam estar funcionando enquanto fontes de estresse para os filhos, além de suas percepções sobre eventuais problemas advindos da escola.

Entrevistas semi-estruturadas com as professoras

Estas também seguiram roteiro elaborado pela pesquisadora (Apêndice D) objetivando identificar fontes internas e externas de estresse para a criança. As questões foram elaboradas no intuito de abordar, na percepção das professoras, características das crianças do estudo, bem como características de suas famílias ou da própria escola que pudessem estar funcionando enquanto fontes de estresse, além de características próprias às professoras ou dificuldades encontradas por elas em sua vida pessoal ou profissional que pudessem estar prejudicando-as e assim afetando os alunos.

4.3.3) Procedimentos

Inicialmente, procurou-se a instituição de educação infantil da rede pública de ensino, que prontamente permitiu a realização da pesquisa. A seguir, foram realizados contatos com a escola a fim de conhecer o espaço físico, estabelecer *rapport* com as educadoras, explicar os objetivos e procedimentos da pesquisa, e finalmente iniciou-se a execução do trabalho que se dividiu em duas etapas principais: 1ª) escolha dos casos para estudo e identificação de sintomas; 2ª) identificação dos estressores e das estratégias de *coping*

1ª etapa: Escolha dos casos para estudo e identificação dos sintomas

O objetivo dessa etapa foi identificar casos de crianças que apresentassem sintomas significativos de estresse, reconhecendo os principais sintomas e os tipos de reações mais frequentes. Este objetivo foi alcançado através da aplicação da ESI. Entretanto, foram necessárias algumas modificações no percurso planejado e adaptação na forma de aplicação da escala referida.

A programação inicial era estabelecer contato com as professoras, a fim de identificar crianças que apresentassem algum tipo de problema, seja ele de ordem física, cognitiva, emocional, comportamental, etc. Nas crianças indicadas pelas professoras seria aplicada a Escala de Stress Infantil (ESI) para que pudessem ser escolhidos os seis casos, anteriormente definidos para o estudo exploratório. Assim, a pesquisadora conversou com as duas professoras efetivas responsáveis pelas turmas de crianças acima de cinco anos de idade, tendo sido assinados por elas os termos de consentimento pertinentes (Apêndice E). Contudo, foram indicados poucos alunos, o que foi julgado como algo que deveria ser melhor avaliado, haja vista a possibilidade de as professoras não estarem percebendo os problemas de seus alunos e também a possibilidade de que muitos deles poderiam não estar expressando suas dificuldades na escola. Assim, decidiu-se por aplicar a escala em todos os alunos do pré-5 e do pré-6, o que totalizou 44 crianças a serem avaliadas.

Desse modo, foram entregues os 44 termos de consentimento (Apêndice F) aos pais das crianças, anexados no caderno de recados, juntamente com uma carta explicando os motivos e objetivos da pesquisa; desses, 39 foram devolvidos e 37 autorizaram o estudo.

Apesar da ESI ser validada para crianças a partir de 6 anos de idade, ela foi aplicada também em crianças um pouco menores, pela possibilidade de transmitir informações que, ao menos em parte, poderiam fornecer indicadores de estresse na população estudada. Para tanto, foi realizada uma adaptação na forma de aplicação, da seguinte maneira: cada criança foi chamada individualmente e a pesquisadora explicou que iria fazer algumas perguntas

sobre coisas que as crianças poderiam ter ou sentir. Então, ela deveria responder se sentia ou não aquilo. Se dissesse que sentia, seria perguntado o quanto ela sentia. Com intuito de explicar a noção de frequência, foram mostrados para a criança, dois círculos do mesmo tamanho e de cores diferentes, sendo que um estava inteiro e o outro estava cortado em quatro partes iguais. Foi explicado que uma parte do círculo cortado correspondia a “só um pouco”, que duas partes correspondia a “às vezes”, que três partes correspondia a “quase sempre” e que quatro partes correspondia a “sempre”. Depois da orientação, foram iniciadas as perguntas, que foram lidas pela pesquisadora. A cada pergunta que a criança respondia afirmativamente, foi perguntado depois: “e você sente isso só um pouco, às vezes, quase sempre ou sempre?”. As respostas foram anotadas pela própria pesquisadora. Como não havia um local apropriado para a aplicação, ela foi realizada ora no pátio, ora na secretaria, dependendo de onde estivesse mais silencioso e sem a presença de terceiros.

Entretanto, durante a aplicação foi percebida a inadequação da ESI para crianças na faixa etária estudada e considerada a hipótese de que as respostas dadas por elas poderiam não ser confiáveis, apesar da adaptação na forma de aplicação. Tal hipótese foi aventada devido à ocorrência de situações onde algumas crianças diziam não saber se tinham ou não determinado sintoma, ou então, diziam ter, mas não sabiam responder com que frequência.

Apesar de todos esses entraves, a aplicação da ESI prosseguiu com todas as crianças, tentando-se contornar ao máximo as questões consideradas, por meio de explicações necessárias. Entretanto, foi decidido enviar a escala para os pais responderem também, a fim de assegurar as respostas dadas pelas crianças. Mas diante de suas respostas, foi observada uma grande discrepância com relação àquelas dadas pelos seus filhos e assim decidiu-se por considerar as respostas dadas pelos alunos, selecionando-se aqueles que apresentaram maior pontuação na ESI.

2ª etapa: Identificação dos estressores e das estratégias de enfrentamento

Os objetivos desta etapa foram: 1º) identificar as fontes de estresse advindas do ambiente familiar, do ambiente escolar e de acontecimentos significativos no último ano, bem como aquelas provenientes de crenças, sentimentos e comportamentos da própria criança; 2º) Identificar as estratégias de enfrentamento utilizadas pela criança diante de alguns estressores. O alcance desses objetivos foi viabilizado através da Entrevista Lúdica e das entrevistas semi-estruturadas com as mães e com as professoras.

Primeiramente, foram realizadas as entrevistas lúdicas com as crianças, que aconteceram individualmente, nas dependências da escola (pátio, secretaria, varanda), durando em média, quarenta minutos. Elas foram gravadas em áudio e transcritas na íntegra.

Posteriormente foram realizadas as entrevistas com as mães e a aplicação da Escala de Fontes Estressoras, que também aconteceram individualmente, algumas nas dependências da escola e outras nas residências das mães. Elas duraram em média 30 minutos e também foram gravadas em áudio e transcritas na íntegra. A Escala de Fontes Estressoras na Criança aconteceu em forma de entrevista, sendo que a pesquisadora perguntava cada situação que havia ocorrido na vida da criança, assinalando-a na folha de respostas.

Finalmente realizaram-se as entrevistas com as professoras, que também aconteceram individualmente, nas dependências da escola, durando em média 20 minutos, sendo gravadas em áudio e transcritas na íntegra. Ao final das etapas, a pesquisadora realizou, a pedido da diretora, uma palestra aos pais dos alunos, com o objetivo de sensibilizá-los acerca das necessidades infantis.

Capítulo 5

Resultados e Análise dos dados

A Aplicação da ESI permitiu identificar as crianças com sintomas significativos de estresse, selecionar os casos para estudo e avaliar os sintomas e tipos de reações encontradas. De maneira geral, a aplicação desse instrumento teve pontos negativos e positivos. Houve bastante facilidade com relação ao comportamento das crianças, pois todas elas se dispuseram a participar, a maioria compreendia as instruções e respondia às perguntas prontamente, sendo que apenas algumas se mostraram inibidas, respondendo apenas com a cabeça. Havia outras que não sabiam responder sobre a frequência ou não sabiam dizer se algo acontecia ou não com elas.

Das 37 crianças avaliadas, 11 delas, ou 29,7% apresentaram sintomas significativos de estresse. Entretanto, nas escalas respondidas pelos pais, o resultado foi diferente, pois, de acordo com suas respostas, apenas 2 crianças encontravam-se com sintomas significativos de estresse, ou seja, 5,4% delas. Considerando que os pais poderiam não estar identificando ou reconhecendo problemas em seus filhos, e dando importância à avaliação subjetiva das crianças, a escolha dos casos para o estudo foi realizada a partir das escalas respondidas pelos alunos, sendo selecionados aqueles que obtiveram maior pontuação total. Destes, dois eram do pré-5 (uma menina e um menino) e quatro eram do pré-6 (três meninas e um menino). A fim de manter o sigilo inerente à pesquisa, tais crianças serão apresentadas com os seguintes nomes fictícios: Rubi, Safira, Pérola, Ametista, Esmeralda e Topázio.

As entrevistas com as crianças, mães e professoras permitiram identificar as prováveis fontes de estresse advindas da família e da escola, as advindas de sentimentos, crenças e comportamentos inerentes à criança, além das estratégias de *coping* utilizadas. Na Escala de Fontes Estressoras na Criança foi possível identificar fontes de estresse advindas de acontecimentos significativos.

De maneira geral, a entrevista lúdica se mostrou trabalhosa, em decorrência do tempo longo para a aplicação e devido às respostas simples e extremamente objetivas das crianças, que acabavam exigindo maiores questionamentos. Apesar disso, elas demonstraram interesse, gostaram de jogar, responderam a todas as perguntas prontamente e jogaram até o final. Somente uma criança apresentou alguns obstáculos, não sabendo responder a muitas perguntas e perdendo o interesse pelo jogo. Algumas dificuldades também foram observadas durante as entrevistas com as mães, como: impossibilidades de agendamento para os

encontros, e timidez originando respostas muito objetivas e fala baixa. Já as entrevistas com as professoras trouxeram poucas informações a respeito das crianças, pois seus relatos limitaram-se as caracterizações simplistas dos comportamentos e sentimentos dos alunos, dando a impressão de que elas não conheciam bem os problemas deles.

Apesar dos problemas encontrados, as entrevistas foram bastante proveitosas e trouxeram informações valiosas. É importante ressaltar elas foram analisadas a partir de uma perspectiva de complementaridade e não de comparação. Visto assim, considera-se que as mães e as professoras complementaram os relatos das crianças, trazendo informações que as últimas não poderiam trazer, devido à idade precoce. As professoras trouxeram informações relacionadas à escola que não poderiam ser observadas pelas mães, e estas, por sua vez, trouxeram informações relacionadas à família que não poderiam ser constatadas pelas professoras. Esta perspectiva ofereceu uma visão bastante ampla relacionada ao estresse das crianças.

A análise dos dados obtidos com as entrevistas foi realizada qualitativamente a partir da Análise de Conteúdo de Bardin (1975). Para tanto, foram definidas seis categorias referentes às possíveis fontes de estresse: 1) rotina da criança (atividades, alimentação, sono, uso de televisão e vídeo-game); 2) interação da criança com sua família; 3) interação da criança com os colegas; 4) interação da criança com a professora; 5) características da escola; 6) sentimentos, crenças e características da criança e 7) situações significativas no último ano, categoria identificada a partir da Escala de Fontes Estressoras na Criança.

Com relação às estratégias de *coping*, para as quais também se utilizou a Análise de Conteúdo, foram definidas quatro categorias, de acordo com os dados encontrados: 1) inação, quando a criança não apresentou nenhuma ação diante da situação estressora; 2) ação direta, quando a criança tentou resolver o conflito, encontrar uma solução para ele; 3) apoio social, quando a criança falou com alguém que pudesse resolver o problema ou apoiá-la emocionalmente; 4) expressão emocional, quando a criança expressou seus sentimentos sem agredir outras pessoas, através de choro, etc; 5) ação agressiva, quando a criança apresentou comportamentos verbalmente ou fisicamente agressivos com relação a alguém.

Na exposição que se segue são apresentadas inicialmente, para cada criança, os sintomas, as fontes de estresse e as estratégias de *coping* avaliadas a partir dos relatos das próprias crianças (**C**), das mães (**M**) e das professoras do pré-5 (**P5**) e do pré-6 (**P6**). Posteriormente, é feita uma análise global, evidenciando aspectos comuns com relação aos sintomas, fontes e estratégias de *coping* que perpassaram os casos.

Criança 1: Ametista

Apresentação

Criança do sexo feminino com 6 anos e 2 meses de idade. A mãe com 45 anos, aposentada e catadora de lixo para reciclagem, analfabeta e amasiada (supostamente separada há uma semana na ocasião da entrevista); o pai biológico era desconhecido pela criança. Ametista morava com a mãe, com o padrasto (que morava lá há um ano) e dois irmãos com idade de quatorze e oito anos, sendo que freqüentava a casa de um outro irmão de 22 anos, que morava com a esposa e o filho de quatro anos. Além da escola, a criança não tinha outra atividade fora de casa, não costumava freqüentar casas de colegas nem recebê-las em sua casa.

Sintomas e tipos de reações

Ametista foi a criança que apresentou a 2ª maior pontuação na ESI, sendo que os sintomas apresentados por ela totalizaram 70 pontos de acordo com suas respostas. Dos 35 sintomas, 16 apareceram com uma freqüência “sempre”, sendo que as reações físicas e psicológicas foram as que mais apareceram (26 pontos), seguidas das psicofisiológicas (18 pontos). De acordo com as respostas dos responsáveis, essa criança não apresentou sintomas significativos de estresse. A pontuação total na escala, segundo eles, foi de apenas 25 pontos, sendo que as reações que mais apareceram foram as psicológicas e as físicas, e apenas três sintomas apareceram com uma freqüência “sempre”: fica nervosa com tudo, tem pouca energia para fazer as coisas e tem medo.

Fontes de estresse

A partir das entrevistas foram encontradas prováveis fontes de estresse na rotina, na interação familiar, na interação com os colegas, na interação com a professora, nas características da escola e nos sentimentos, crenças e características da própria criança. Além disso, na Escala de Fontes Estressoras foram reveladas diversas situações, potencialmente estressoras, pelas quais a criança passou no último ano.

Rotina da Criança

De acordo com os relatos não foram observados dados significativos no que diz respeito à rotina enquanto fonte de estresse. Entretanto, talvez a falta de diversidade nas atividades e de lazer poderiam estar contribuindo para o aparecimento desse quadro.

C: Eu fico brincando de boneca, com as minhas pecinhas...

M: Ela levanta de manhã, aí ela fica aqui mais os irmão, brincando...deu a hora de ir pra escola, vai pra escola. Depois ela volta a brincar de novo, com as bonecas, os brinquedinho dela... Final de semana ela brinca só aqui pra dentro, eu não gosto que fica saindo.

Interação da criança com sua família

Com relação à interação familiar, foram encontradas fontes de estresse no que diz respeito à maneira com que a mãe corrigia a criança, ao alcoolismo do padrasto (que a criança chama de pai), às discussões entre a mãe e o padrasto e ao relacionamento com os irmãos.

C: Minha mãe me bate... Grita... Me xinga de capeta, de desgraça, de vagabunda...fico triste, passo mal.

... Meu pai fica bêbado, aí minha mãe xinga ele de desgraça pelada, xinga de filho de uma puta, aí por isso que eu fico triste... Quando ele chega em casa bêbado ele conversa tanto na minha cabeça, eu vou ficando triste, aí eu vou vomitando, que eu não posso com o cheiro da pinga.

... Eles fica com graça, aí eu não gosto. Eles fica empurrando.... Aí me dá raiva, eu vou ficando triste (falando dos irmãos).

M: Nossa, ele bebia demais... Aí por causa da pinga eu mais ele sentou e conversou... Aí ele chegava aqui, a Ametista falava: nossa pai, o senhor bebeu..., aí ele ficava brincando com ela. Aí eu falava assim: não, para com brincadeira porque ela é muito pequena. (falando do companheiro).

...Porque ela briga com os irmãozinho dela.

P6: de briga na casa dela, ela sempre tem uma história de briga pra contar: é do irmão, da mãe... Eu não conheço muito bem a família dela, mas pelo que a mãe me contou, eles têm muitos problemas.

Interação da criança com os colegas

O comportamento inadequado, a rejeição, as críticas e ridicularizações por parte de colegas da escola mostraram-se presentes na vida da criança; o fato de não poder brincar com coleguinhas perto de casa também pareceu incomodá-la.

C: O Gabriel ... porque ele gosta de ficar agarrando os outros, aí me deixa nervosa....Elas fala que não gosta de mim, que não quer brincar, aí eu fico triste (falando sobre as colegas na escola).

... Eu brinco sozinha...Ah, porque pessoa ruim gosta de ficar me batendo, gosta de ficar me humilhando, ficar atentando.

P6: Uma coleguinha um dia foi falar alguma coisa pejorativa pra ela, que ela não gostou, ela me contou depois, os meninos viram.

Interação com a professora

Nessa categoria, foram encontradas fontes de estresse relacionadas à interação com a professora substituta, que dava aula uma vez por semana para a turma de Ametista. No dia anterior à entrevista com a mãe, Ametista contou a ela que tal professora havia puxado sua orelha. A mãe foi até a escola tirar satisfações, e a professora tentou se explicar, negando que havia feito aquilo.

M: A Ametista virou pra mim: mãe, ela puxou minha orelha... Eu não sei se ela tá falando verdade, não sei se é a mulher.... a Ametista quando pega com um trem é verdade... Outra coisa que a Ametista falou também é que ela não deixava ir no banheiro, ir tomar água...Ametista, toda vez que tem aula dela, Ametista reclama.

Características da escola

As características do espaço físico, da interação entre os funcionários da escola e o intercâmbio com a família apareceram enquanto fonte de estresse, como relatado pela professora. O sentimento da professora de estar desestimulada e desanimada, bem como suas dificuldade em controlar a turma também se fez presente.

P6: a acústica é péssima, todo mundo escuta o que todo mundo fala, e fica muito ruim, uma aula acaba interferindo na outra.

...A antiga direção agiu de maneira errada...Eu me senti coagida, reprimida... eu fiquei muito mais desestimulada, eu queria realmente parar, eu queria largar meu cargo.

...Então, a família deixa muito, tudo pro professor, tudo pra escola...Tem hora que você chama o pai pra responsabilidade, ele não gosta, ele acha ruim, ele fica chateado, fica magoado, fica triste.

...Eu gosto muito do que eu faço, mas eu me sinto muito desvalorizada, muito desestimulada, pelo sistema, pela secretaria de educação... Eu já li uma reportagem que fala sobre síndrome do desânimo, eu tô com essa síndrome.

...As dificuldades maiores que eu tenho são com relação ao comportamento de algumas crianças.

Sentimentos, crenças e características da criança

O medo da noite e de monstros, o incômodo diante dos próprios erros, o desejo de conhecer o pai biológico acompanhado da impossibilidade de conhecê-lo evidenciaram-se como fontes internas de estresse para essa criança. Além disso, existe o fato, como relatado pela professora, de a criança estar sempre contando que esteve doente.

C: Porque lá em casa, quando tá de noite...aí no quarto...tem um bicho pendurado lá, aí eu morro de medo dele...é um monstro de mentirinha...de noite eu penso que ele é de verdade.

... Eu fico triste (dizendo como se sente quando erra).

M: Ah, quando eu larguei dele, ela não tinha nem nascido...Não, ela nunca teve contato com ele. Agora de uns tempo pra cá ela tá falando que quer ver ele, mas ele não mora aqui (falando do pai biológico).

P6: Vive doentinha, tá sempre com uma doença, alguma coisa, que passou mal, sempre ela tem uma história pra contar de doença.

Situações significativas no último ano

De acordo com o relato da mãe, as seguintes situações ocorreram no último ano na vida da criança: separação entre a mãe e o companheiro, que não o pai da criança; dificuldade com a professora (a professora substituta puxou sua orelha); mudança de situação financeira na família; ser ridicularizada na sala de aula (colegas chamam-na de piolhenta e magrela); mudança de escola (ela veio da creche no último ano); morte de animal de estimação; brigas constantes com irmãos.

Estratégias de coping

As estratégias de *coping* encontradas no repertório de Ametista foram: a inação, a busca de apoio social, a ação direta e ação agressiva. Elas podem ser percebidas a partir dos seguintes trechos retirados das entrevistas:

Inação

Apareceu na maioria das vezes, quando o evento estava relacionado à interação com a mãe e com o padrasto, mas também na interação com o com colegas.

C: Eu não faço nada (quando os colegas dizem que não quer brincar com ela).

... Eu não faço nada (quando a mãe está xingando, gritando ou brigando com ela).

... Nada, eu só vou ficando triste, ficando triste (quando o padrasto chega em casa bêbado e fica conversando com ela).

M: Ela num teima comigo.

...Ela falou: mãe, eu não chorei porque a senhora ia ficar triste de eu chorar

Apoio social

A criança buscava o apoio de outros adultos (mãe e professora) quando o evento estressor estava relacionado aos pares, mas também com outros adultos e com o medo.

C: Aí eu falo pra minha mãe (quando os irmãos se comportando deixando-a triste e com raiva).

...Eu contei pra mamãe (quando um menino bateu nela)

... Eu conto pra tia (quando os colegas da escola comportam-se de maneira inadequada com ela).

... Eu falo pra minha mãe tirar, mas ela não consegue (falando sobre o monstro de mentirinha que fica no quarto)

M: A Ametista virou pra mim e disse: Mãe, ela puxou minha orelha....Ela falou também que essa professora não deixava ir no banheiro, ir tomar água...Ela falou: mãe, a diretoria chamou eu lá e a Pérola

... Ela falou que não quer ir no dia que vai aquela professora.

P6: Sempre ela tem uma história pra contar de doença...e também de briga na casa dela, sempre tem uma história de briga pra contar.

...Um dia, os coleguinhas foram falar uma coisa pejorativa pra ela...ela me contou depois.

Ação direta

Foi observada perante às discussões entre a mãe e o padrasto.

C: Eu falo pra minha mãe parar.

Ação agressiva

Foi observada na interação com os irmãos.

M: Ah, os irmãozinho mexe nas coisa dela, aí ela briga com eles.

Criança 2: Pérola

Apresentação

Criança do sexo feminino com 6 anos e 6 meses de idade, freqüentava a turma do pré 6; a mãe com 45 anos de idade, merendeira da escola, 2º grau completo, casada, evangélica; o pai com 47 anos, pedreiro, 1º grau completo, evangélico. A criança morava na casa com os pais e dois irmãos, com idade de 18 e 23 anos. Além da escola, ela não tinha outra atividade fora de casa, não costumava freqüentar casas de colegas, mas recebia algumas em sua casa.

Sintomas e tipos de reações

Pérola totalizou 58 pontos na ESI, apresentando a 6ª maior pontuação, sendo que as reações psicológicas foram as que mais apareceram (24 pontos), seguidas das psicofisiológicas (20 pontos), das físicas (8 pontos) e das psicológicas com componentes depressivos (6 pontos); e 11 dos sintomas apareceram com uma freqüência “sempre”. Segundos as respostas dos pais, Pérola não apresentou sintomas significativos de estresse. A

pontuação total da escala de acordo com eles foi de apenas 24 pontos, com as reações psicológicas e psicofisiológicas aparecendo mais que as outras duas, e aparecendo a frequência “quase sempre” nos seguintes sintomas: tem vontade de chorar, não tem fome e está sempre resfriada com dor de garganta.

Fontes de estresse

As entrevistas demonstraram a presença de fontes de estresse na rotina, na interação familiar, na interação com os colegas, na interação com a professora, nas características da escola e nos sentimentos, crenças e características da própria criança. A Escala de Fontes Estressoras também revelou situações estressantes.

Rotina da Criança

Percebeu-se que a televisão era uma atividade que estava um pouco excessiva na rotina da criança, principalmente devido ao horário e aos programas que ela assistia e, como no caso de Ametista, talvez a falta de lazer e de diversidade nas atividades poderiam estar sendo estressantes. Além disso, a alimentação também pareceu estar deficiente.

C: Eu fico brincando...de panelinha e brincando de boneca...eu ando de bicicleta, eu faço tarefa, eu assisto televisão, eu fico lá na cozinha com a minha mãe .

M: Ela levanta sete horas, assiste televisão, brinca um pouquinho, só dentro de casa. Aí almoça e vem pra escola. Aí chega em casa, toma banho e vai assistir televisão até a hora de dormir... De manhã ela gosta de desenho, a noite ela assiste novela... Não, ela não alimenta bem. Come bem pouquinho, é arroz, feijão e carne só.

Interação da criança com sua família

A interação com os pais pareceu se constituir em mais uma fonte de estresse para essa criança, devido ao modo como a corrigiam, às discussões entre eles, ao nervosismo e impaciência da mãe e às cobranças por parte dos pais.

C: Quando eu teimo, eles grita...bate...fico triste (falando sobre os pais).
... Briga (respondendo se os pais brigam)... Eu fico nervosa...triste e com medo também.

M: De uns tempo pra cá eu ando muito nervosa... Coisa assim que eu não fazia, era gritar com ela, sabe, ultimamente eu ando assim falando alto com ela... aí ela se assusta.

... O pai dela é mais enérgico...ele senta, fala bravo com ela.

... Sempre quando tem algum assunto pra gente discutir, parece que a gente até esquece dela. Aí quando a gente vê, a gente já comentou aquilo perto..a gente vê, ela já tá presenciando, e eu sinto assim, que ela fica muito preocupada também (falando sobre as discussões com o marido).

P6: Então,...tem o pai, tem a mãe...eles são rigorosos com ela, eu acho que complica aí, mas eu não sei bem por que né...a cobrança...se às vezes eles querem uma coisa que ela não é.

Interação da criança com os colegas

A interação com colegas também se revelou como uma fonte de estresse para Pérola. Em seus relatos, percebeu-se que os comportamentos inadequados dos colegas, as rejeições, as brigas, principalmente com colegas da escola, eram fatores que a incomodavam.

C:... eu quero fazer alguma coisa, aí ela quer fazer outra...É gente ficar em cima da minha mesa me atrapalhando a escrever.... Fico bem nervosa....O Gabriel, se eu vir pra cá, e minha bolsa tiver muito cheia de bala, ele vai lá e pega, escondido...É porque se eu faço alguma coisa elas não desculpam, aí eu choro... As meninas fica brigando com a gente, fica parecendo que é a mãe da gente. Fica gritando, fica falando muita coisa.

M:Tem umas brincadeira que ela não gosta não. As meninas chama ela pra brincar de casinha, e as meninas quer brincar de namorado...sabe, e ela não gosta.

Interação com a professora

Pérola se envolveu no caso em que a professora substituta puxou a orelha de Ametista, contando, na frente de outras mães, que havia visto isso acontecer. Uma das professoras auxiliares chamou sua atenção por ela estar fofocando. Esse fato foi relatado pela mãe enquanto algo que afetou a criança. Com exceção disso, Pérola mostrou que ficava triste quando a professora chamava sua atenção, apesar de dizer gostar muito dela.

C: É a professora brigar comigo (falando sobre coisas na escola que a deixam triste).

M: Teve um fato que aconteceu, que eu achei que ela ficou meio abalada... Foi o caso da Ametista. E desse dia pra cá eu to sentindo, ela ficou diferente... Ela não tem mais aquela empolgação de vir pra escola.

Características da escola

Como os dados referentes a essa categoria foram obtidos através da entrevista com a professora de Pérola, que é a mesma de Ametista, os estressores aqui encontrados são os mesmos destacados anteriormente, ou seja, espaço físico, interação entre os funcionários da escola e intercâmbio com a família.

Sentimentos, crenças e características da criança

Foi percebido que Pérola apresentava muitas fontes internas de estresse como: medos de monstros, animais e de ficar sozinha, além de preocupações, timidez, incômodo diante dos próprios erros, tristeza, ansiedade, nervosismo e baixa auto-estima.

C: É apagar a luz. Eu tenho medo de aparecer um monstro... Tenho medo de Pity Bull...de cobra, rato, tartaruga, filhote de cobra... De ficar sozinha....

...O meu irmão, porque ele tem moto. Aí eu fico preocupada, fico com medo... Eu tenho medo da minha mãe ficar sozinha, aí algum ladrão pegar ela. E matar.

...Eu tenho vergonha de dançar...de cantar...
...Muito triste (dizendo como se sente quando erra)

M: Tem hora assim, que ela é muito nervosa.

...Ela é preocupada com o irmão dela, porque meu menino já sofreu acidente de moto, então sempre que ele vai sair de moto, aí ela fica preocupada.

... Não é boa a auto-estima dela. Tem vez que ela fala: ah, mamãe, eu sou feia, ninguém gosta de mim.

... Eu percebo ela triste...Ela é um pouquinho ansiosa.

P6: Eu acho que a Pérola é uma menina muito triste, tem momentos que , talvez eu até use o termo errado né, mas eu acho ela depressiva, chorosa.

Situações significativas no último ano

A Escala de Fontes Estressoras na Criança revelou situações estressantes para a criança no último ano: acidente com o irmão, mudança de situação financeira da família; ser ridicularizada na sala de aula; aborrecimento com os tios (a criança diz que os tios ficam estressando ela); prêmio ou realização pessoal extraordinária (ganhou bicicleta que queria muito); perda de animal de estimação; brigas constantes com irmãos; não ser convidada para festa de colegas.

Estratégias de *coping*

As estratégias encontradas no repertório de Pérola foram: a inação, a busca de apoio social, a expressão emocional e a ação agressiva.

Inação

Apareceu diante das discussões entre os pais e diante dos comportamentos dos pais com relação a ela.

C: Eu fico calada (quando os pais estão brigando).

M: Eu falo alto com ela, ela fica com a cara assim ó, assustada

Apoio social

A criança buscava o apoio da mãe e da professora diante de eventos relacionados aos pares, e também diante de suas preocupações.

C: Quando eu quero fazer uma coisa, elas querem fazer outra, aí eu falo com a minha mãe.

... Eu conto pra tia (quando os colegas fazem algo que ela não gosta)

M: As meninas querem brincar de namorado, aí ela não gosta, ela vem e fala pra mim.

... Ela é preocupada com o irmão dela, por causa do acidente de moto, então durante o dia ela fica me perguntando

... Ela fala: Ah, mamãe, eu sou feia, ninguém gosta de mim

Expressão emocional

A criança se expressava, em situações relacionadas à interação com os pais e com os colegas, através do choro.

C: Eu choro (quando o pai ou a mãe batem ou gritam).

...Eu choro (quando os colegas fazem algo que a deixa triste)

P6: Ela fica muito chorosa, parece que tá sofrendo tanto.

Ação agressiva

Apareceu diante das interações com a mãe.

M: Tem hora assim, que ela é muito nervosa...a gente pergunta uma coisa duas vezes ela já responde de mal jeito: ah, num sei, num sei!

Criança 3: Esmeralda

Apresentação

Criança do sexo feminino, com 6 anos e 3 meses de idade, freqüentava a turma do pré 6; a mãe com 22 anos, dona de casa, casada, evangélica, 2º grau completo; o pai com 27 anos, mecânico, evangélico, 1º grau incompleto. A criança morava com os pais e um irmão de 7 anos. Eles viviam no fundo da casa da avó materna, e o pai viajava muito a trabalho, estando em casa geralmente nos finais de semana. Esmeralda não tinha outra atividade fora de casa a não ser a escola; freqüentava a casa de uma colega, que também freqüentava a sua casa.

Sintomas e tipos de reações

Esmeralda apresentou a 5ª maior pontuação, num total de 62 pontos. As reações que mais apareceram, segundo ela, foram as psicológicas (24 pontos), seguidas das psicológicas

com componentes depressivos (16 pontos), psicofisiológicas (12 pontos) e físicas (10 pontos), sendo que foram apresentados 13 sintomas com frequência “sempre”. De acordo com seus pais, esta criança também não apresentou sintomas significativos de estresse, sendo que a pontuação total foi de 49 pontos, com as reações psicológicas e psicofisiológicas aparecendo com maior frequência e os seguintes sintomas aparecendo com frequência “sempre”: tem dificuldade de prestar atenção, fica nervosa com tudo, passou a não gostar mais de estudar, tem medo, tem comido demais e briga com a família em casa. Como pode ser observado, apareceram 6 sintomas com círculos completamente cheios, quase atingindo o critério para sintomatologia significativa.

Fontes de estresse

A partir das entrevistas foram encontradas fontes de estresse para essa criança no que se referia à rotina, interação familiar, interação com colegas, escola, sentimentos, crenças e características da própria criança. A Escala de Fontes Estressoras também revelou outras situações estressantes.

Rotina da criança

A rotina pareceu não apresentar fontes de estresse, entretanto, mais uma vez foi possível notar a ausência de lazer e um excesso de televisão.

C: Eu brinco com o Pretinho...meu cachorrinho...brinco de boneca...estudo.

M: Ela acorda, come alguma coisa e brinca até a hora de ir pra escola.. Quando ela volta ela brinca, aí ela vai pra televisão, ela assiste muita televisão, depois ela vai dormir. O sono dela é tranquilo, mas toda noite ela vai pra minha cama... agora ela trocou muito os brinquedos pelo cachorrinho.

Interação da criança com sua família

Na interação familiar, observou-se estressores como o relacionamento da criança com o irmão, com a mãe e com o pai.

C: O Juliano me bate... grita... xinga de feia (falando sobre o irmão).

... Ela grita...Coloca de castigo no quarto...fico com medo (falando da mãe).

M: Com o irmão dela, ela é muito agitada... os dois não se dão bem nem um pouquinho... Ele gosta muito de perturbar ela.

... Ah, eu sou nervosa.

... O pai dela viaja, fica muito tempo fora...E eles são muito grudados... se for preciso chamar a atenção dela, ele não tem coragem.

P6: A mãe exigir muito dela. (Dizendo como acha que a família pode estar gerando algum problema pra criança).

Interação da criança com os colegas

As brigas, críticas e rejeição por parte dos colegas mostraram-se presentes também nesse caso como algo que incomodava muito a criança.

C: Não quer brincar comigo...Num brinca comigo (falando sobre o que os colegas da escola fazem que a deixam nervosa).

... Em uma pergunta na entrevista, a criança afirma com a cabeça que os colegas da escola fazem coisas que a deixam triste, nervosa e com medo, mas não sabe dizer quem é o que faz.

M: Os coleguinhos na escola ficam criticando ela, porque ela não fala direito...teve um colega que bateu nela.

Interação com a professora

Nos relatos da mãe e da criança não apareceram insatisfação no que diz respeito à interação com a professora.

Características da escola

Além dos aspectos relacionados ao espaço físico, interação entre os funcionários da escola, intercâmbio com a família e o sentimento da professora de estar desestimulada e desanimada, como ressaltadas nos casos de Amestista e Pérola, aqui a criança também demonstrou insatisfação com o lanche servido na escola.

C: Comer (dizendo sobre coisas que acha ruim na escola).

Sentimentos, crenças e características da criança

Apareceram os medos, preocupações, incômodo diante dos erros, nervosismo, timidez e sentimento de abandono. Além disso, o fato de a criança não falar direito poderia também estar sendo uma fonte de estresse.

C: De rato... De monstro...me matar (dizendo de que tem medo).

... Fico triste(respondendo o que sente quando erra).

... Afirma com a cabeça que sente vergonha, mas não sabe dizer de que.

M: Ah, a Esmeralda é muito nervosa... se falar alguma coisa que ela não goste, ela vai pra um canto, ela chora...fica lá chorando, e falando: você não quer ser minha amiga mais... muito nervosa.

... Ela tem medo de escuro, ela tem medo da noite...

... Quando ela escuta música romântica, ela deita no sofá e fica com vontade chorar. Aí eu falo: Esmeralda, por que você tá chorando? Aí ela fala: ah não, é porque eu to com saudade do meu papai.

... Ela fica preocupada em ficar longe de mim, diz que tem medo de acontecer alguma coisa ruim comigo, de eu morrer...então ela não quer sair de perto.

P6: Ela tem um probleminha de fala, não pronuncia o R direito.

... Agora que ela tá se soltando mais, conversando mais com os coleguinhas. Mas ela fica na dela, quieta, no canto dela.

Situações significativas no último ano

Na Escala de Fontes Estressoras na Criança foi possível identificar as seguintes situações: hospitalização da criança por pneumonia; morte de colega na escola; ser ridicularizada na sala de aula (os meninos ficavam chamando ela de gordinha e dizendo que seu tênis era de homem); doença de parente próximo (irmão teve pneumonia, derrame no pulmão; ia fazer uma cirurgia no coração); prêmio ou realização pessoal extraordinária (ganhou bicicleta, vídeo-game e cachorrinho); mudança de responsabilidades em casa (a mãe passou a exigir que ela ajudasse em algumas coisas); perda de animal de estimação; viagem de férias com a família; mudança de amigos (estudava no turno da manhã e passou para o da tarde); brigas constantes com irmão; ganhar vídeo-game; mudança do hábito de dormir (passou a dormir mais tarde).

Estratégias de coping

Esmeralda apresentou estratégias de inação, busca de apoio social, expressão emocional e ação agressiva.

Inação

Foi apresentada diante da interação com os pais e com os colegas

C: Não faço nada (dizendo o que faz quando a mãe a coloca de castigo ou briga com ela).

... Nada (dizendo o que faz quando os colegas da escola não querem brincar com ela ou fazem algo que a deixa triste ou nervosa)

M: Às vezes eu falo alto, ela fica assustada

Apoio social

Apareceu diante da interação com o irmão, com os colegas e diante dos medos.

C: Eu falo pra mamãe (quando o irmão bate nela)

M: Eu tenho que ficar no quanto com ela pra ela dormir, ela tem medo...Toda noite ela vai pra minha cama.

... Ela fala: ah, eu tô com saudade do meu papai.

... Ela me conta que os coleguinhas ficam criticando ela porque ela não fala direito...Outro dia ela me contou que um coleguinha bateu nela.

... Ela fala que tem medo de eu morrer, de acontecer alguma coisa ruim comigo

Expressão emocional

Surgiu diante das interações com os pais.

M: Se eu falar alguma coisa que ela não goste ela vai pra um canto e fica lá chorando...chorando e falando: ah, você não quer ser minha amiga mais.

... Quando ela escuta música romântica, ela deita no sofá e fica com vontade chorar, aí ela chora, e fala que é porque tá com saudade do pai.

Ação agressiva

Apareceu somente na interação com o irmão.

C: Eu bato no Juliano (contando das brigas com o irmão)

M: Com o irmão dela ela é muito nervosa.

Criança 4: Topázio

Apresentação

Criança do sexo masculino, com 6 anos de idade, freqüentava o pré 6; a mãe com 24 anos, 2º grau completo, evangélica, casada; o pai com 26 anos, 1º grau completo, evangélico. A criança morava com seus pais, sendo que eles tinham vindo de outra cidade e haviam montado um negócio próprio com um escritório na própria casa, onde trabalhavam com representação de vendas. A criança não tinha nenhuma atividade fora de casa a não ser a escola; estava tendo muita dificuldade de adaptação na cidade e ainda não tinha feito novos amigos. Somando-se a isso, no mês anterior à entrevista com a mãe, eles haviam mudado novamente de casa, para um bairro próximo ao que estavam morando.

Sintomas e tipos de reações

Topázio apresentou a 4ª maior pontuação, totalizando 63 pontos na ESI. As reações que mais apareceram foram as psicológicas (23 pontos) e as psicológicas com componentes depressivos (22 pontos), seguidas das psicofisiológicas (11 pontos) e das físicas (7 pontos), sendo que ele marcou a frequência “sempre” em 12 dos 35 sintomas. Segundo as respostas

dos pais, ele não apresentou sintomas significativos de estresse, totalizando apenas 21 pontos, sendo que as reações psicofisiológicas foram as que mais apareceram, e o único sintoma que apareceu com frequência “sempre” foi: está o tempo todo se mexendo e fazendo coisas diferentes; com frequência “quase sempre” apareceram: tem dificuldade de prestar atenção e tem andado meio esquecido.

Fontes de estresse

As entrevistas revelaram fontes de estresse no que diz respeito à rotina, interação familiar, interação com colegas, escola, sentimentos, crenças e características da criança, sendo que a Escala de Fontes Estressoras também revelou situações significativas pela quais a criança passou no último ano.

Rotina da criança

Na rotina foram encontradas a ausência de lazer e de diversidade nas atividades, um excesso de vídeo game e a televisão e sono insatisfatório.

C: Eu tomo café e vou assistir televisão...eu vou brincar, depois tomo banho e venho pra escola.

M: Ele acorda, fica assistindo TV...ou ele joga vídeo-game. Aí depois eu trago ele pra escola. Quando ele volta fica lá na frente de casa comigo, ele anda um pouquinho de bicicleta.

... Ele joga muito vídeo-game...não é todo dia, mas quando ele pega pra jogar, é mais de uma hora...Ele assiste Xuxa de manhã, e a noite se a gente for assistir a novela, ele assiste com a gente até o final. Aí se eu for dormir e o pai dele ficar assistindo um filme ele fica com o pai dele.

... Ele acorda e vai pra nossa cama...ele fala que tava sonhando...tendo pesadelo. E ele range bastante os dentes a noite, e a respiração funda, num é aquele soninho calmo.

Interação da criança com sua família

A maneira como os pais corrigiam o menino, e as discussões entre eles foram as fontes de estresse encontradas na interação familiar de Topázio. Além disso, a mãe pareceu ser muito exigente e perfeccionista, e o pai muito preocupado com os negócios.

C: Me bate...Batem...porque eu faço bagunça (falando sobre os pais).

... Quando o meu pai fica brigando com a minha mãe eu fico doidinho.

M: Ele tem bastante medo da gente: de mim, do pai dele, não sei se é medo ou respeito...Eu sou mais elétrica, gosto de tudo certo. Pego no pé...eu bato mais nele quando precisa do que o próprio pai

... Algumas discussões nossa ele já escutou...Ah, ele fica triste, fala que não quer que a gente separe, ele chora... Já, ele já ouviu a gente conversando sobre separação.

... Eu queria que ele se preocupasse menos, que ele deixasse os problemas da empresa na empresa,...ele é uma pessoa assim, preocupada (falando sobre o pai da criança)

P6: Eu acho que a família exige muito, principalmente a mãe: pega muito no pé dele, quer que ele seja o melhor, quer que ele faça o melhor.

Interação da criança com os colegas

A interação com colegas foi outra fonte de estresse encontrada na vida de Topázio. Além de ele ainda não ter feito amigos pra brincar depois que mudou de cidade, existia a rejeição e os comportamentos inadequados dos colegas frente a ele.

C: O Gabriel...bate em mim... Eu não gosto do Gabriel, mas eu brinco com ele...Eu fico nervoso quando alguém me machuca, me dá um tapa...O Heitor (vizinho), um dia ele pegou meu braço e torceu assim ó.

... aí eu quero brincar eles não brincam.

M: Ele não tem amigo...tem dois meninos que mora lá do lado , mas já é a segunda vez que ele vai pra tentar brincar, aí os moleque fala que vai entrar, fala que não gosta dele. Aí ele volta triste.

... E ele tinha um outro amiguinho dele, de lá, da cidade que eu morava, também já bateu bastante nele.

Interação com a professora

Não existiram relatos nas entrevistas demonstrando a interação com a professora enquanto possível fonte de estresse para essa criança.

Características da escola

Além dos aspectos relacionados ao espaço físico, interação entre os funcionários da escola, intercâmbio com a família e o sentimento da professora de estar desestimulada e desanimada, como ressaltadas nos casos anteriores, aqui a criança também demonstrou insatisfação com o lanche servido na escola.

C: Feijão,era feijão frio.

Sentimentos, crenças e características da criança

A mudança de cidade pareceu ser uma fonte de estresse que desencadeou várias outras como o sentimento de solidão, a tristeza, a ansiedade. Além disso, percebeu-se na criança os

medos, o incômodo diante dos erros, as preocupações excessivas, a baixa auto-estima, a extrema dependência com relação à mãe, a insegurança.

C: Eu queria ir pra Monte, é isso, a cidade que eu morava quando eu era bebê...é que eu não gosto daqui .

... De fantasma e aranha... Do meu pai...Medo quando eu vou dormir (contando do que tem medo).

... Ah, fazer tudo errado, é isso (contando o que não gosta de fazer na escola)...Fico triste...Fico com raiva de mim mesmo (dizendo como se sente quando erra).

... Ah, qualquer coisa que minha mãe se machuca assim, eu choro.

...Acho que não sou nada (respondendo se acha que é bonito ou feio)...Ruim (respondendo se acha que ele é bom ou ruim).

M: Ele é muito chorão....Ele se sente triste, agora, .ele quer voltar pra perto da família... Ta ansioso ultimamente..., ele não adapta aqui, fala que não gosta daqui, que não gosta dos amiguinhos daqui, que ele quer os amiguinhos de lá.

... Ele é muito necessitado de mim... Ele é super indeciso, super inseguro, fala que não sabe, que não consegue aprender... a auto-estima dele não tá boa não.

... Ele tem medo de ficar sozinho... Ele tem bastante medo de mim, do pai dele...medo de fazer alguma coisa errada.

... Ele é muito preocupado comigo... ele fala: ah não, eu me preocupo, eu não gosto que você sente dor.

P6: Eu acho o Topázio muito triste. Agora ele melhorou mais, mas logo no começo eu achava ele muito triste,...muito assim...sozinho...ficava só no cantinho dele.

Situações significativas no último ano

Na Escala de Fontes Estressoras na Criança, foram encontradas as seguintes situações: ser roubado (a casa foi roubada, mas eles não estavam presentes); mudar para outra cidade; mudança de escola; aborrecimento com tios ou avós (a tia deu um beliscão brincando, mas ele machucou e ficou com muita raiva); briga com colegas da escola (apanhava muito na escola anterior); viagem de férias com a família; mudança de amigos; ganhar vídeo-game e computador; festa de aniversário.

Estratégias de coping:

Foi percebido que Topázio utilizava a inação, ação direta, a busca de apoio social e expressão emocional.

Inação

Percebida diante da interação com colegas e com os pais.

C: Não faço nada (quando os pais brigam).

... Nada (dizendo o que faz quando os colegas batem nele)

M: Ele nunca reagiu, nunca bateu em nenhuma criança.

... Ele é uma criança obediente...não reclama de nada, não agride ninguém.

Ação direta

Foi encontrada somente diante das discussões entre os pais.

M: Fica falando que não quer que a gente separa.

Apoio social

Encontrado diante das interações com os colegas, diante dos próprios sentimentos, diante do fato de ter mudado de cidade.

M: Ele voltou triste e falou: Ah, mãe, os moleque não me aceita lá, falou que não gosta de mim.

... Ele fala que não consegue aprender...fala que não gosta daqui, dos amiguinhos daqui...fica perguntando quando a gente vai visitar nossa cidade..dizendo que quer voltar a mora lá

... A gente coloca ele na cama ele não fica, fica ali com a gente....Ele acorda e vai pra nossa cama, fala que tava tendo pesadelo...Ele pede pra eu ir no banheiro com ele, porque às vezes ele tem medo.

Expressão emocional

Apareceu diante das interações com os pais e diante dos próprios sentimentos.

C: Eu choro (quando os pais batem ou brigam com ele)

M: Se eu falar ai, ele chora...outro dia o pai dele bateu o braço no meu olho sem querer, eu falei ai, aí ele já destampou a chorar...Ele é muito preocupado comigo...ele fala: ah, não, eu não gosto que ce sente dor.

... Ele chora...um dia o pai dele chamou atenção dele no carro, ele sentou e a lágrima escorreu; ele falou: pai, ce nunca falou assim comigo (contando o que a criança faz quando os pais lhe chamam a atenção).

... Ele chora (quando os pais estão discutindo)

Criança 5: Safira

Apresentação

Criança do sexo feminino com 5 anos e 5 meses de idade, freqüentava a turma do pré-5; a mãe com 27 anos, dona de casa, 3ª série, católica, amasiada; o pai com 27 anos, moto-taxista, 1ª série, católico. A família, no momento da entrevista, estava se mudando para outra

casa, pois até então viviam a criança, seus pais, dois irmãos (sete e dez anos), o tio paterno com a esposa e três filhos, duas tias e uma avó. A criança não tinha atividades fora de casa, e não freqüenta casas de colegas. Seus dois irmãos faziam tratamento na AACD, um devido a uma hemorragia cerebral que teve depois de nascer, e o outro por distúrbio de aprendizagem. A mãe relatou que eles estavam passando por muita dificuldade financeira, problemas com desemprego. O pai havia sido preso por roubo há menos de um ano. E, segundo a professora e a mãe, a criança estava pegando materiais de colegas e levando pra casa.

Sintomas e tipos de reações

Safira foi a criança que apresentou a maior pontuação total na ESI, tanto segundo suas próprias respostas (84 pontos) quanto segundo as respostas dos responsáveis (51 pontos). As reações psicológicas, segundo a criança, foram as que mais apareceram (36 pontos) seguidas das físicas (24 pontos) e das psicofisiológicas (24 pontos). As reações psicológicas com componentes depressivos não apareceram. Safira respondeu a freqüência “sempre” em 20 dos 35 sintomas avaliados. De acordo com as respostas dos responsáveis, as reações psicológicas também foram as mais freqüentes (20 pontos), seguindo-se as psicofisiológicas (15 pontos), as psicológicas com componentes depressivos (12 pontos) e as físicas (4 pontos). Com relação aos sintomas isoladamente, nove deles foram registrados com ocorrendo “sempre”.

Fontes de estresse

Foram encontradas a partir das entrevistas e da Escala de Fontes Estressoras diversas fontes de estresse relacionadas à rotina, interação familiar, interação com colegas, características da escola sentimentos, crenças e características dessa criança, além de diversas situações significativas ocorridas no último ano.

Rotina da criança

Na rotina de Safira foram encontrados: ausência de diversidade nas atividades, ausência de lazer e alimentação inadequada.

C: Brincando...de boneca...almoço (contando o que faz em casa).

M: Ela acorda...já chorando...depois de umas duas horas é que ela melhora um pouco. Aí ela briga muito com os irmãos dela, depois brinca... ela quase num come muito, assim, a comida.

Interação da criança com sua família

A interação na família de Safira mostrou-se muito disfuncional. A mãe não conseguia colocar limites, estava passando por muitas dificuldades; o pai pareceu ser uma pessoa muito agressiva, apresentava comportamento alcoolista e havia sido preso por roubo; ainda havia o relacionamento entre o casal no qual estavam presentes as agressões físicas, as constantes brigas com os irmãos e o desemprego dos pais.

C: O papai...ele grita comigo...Minha mãe me bate...grita...xinga.

... Eles pega meus brinquedo, mexe na minha pasta, pega minha bolsinha e leva (falando sobre os irmãos e os primos).

... Meu pai briga com a minha mãe e eu fico triste...Ele bate nela...todo dia.

... Bate...todo dia (falando que o pai bate na mãe).

... Toda hora (falando sobre coisas que acontecem em casa e que a deixam com medo, mas não sabendo responder o que é).

M: Eu ando tão difícil pra cuidar dos meninos...Eu acho que eu não sou muito boa mãe não...porque eu acho que eu tenho muitos defeitos.

... Eu deixo fazer duas ou três vezes, depois eu ponho de castigo ou senão dou umas varadas...Eu bato num, bato no outro, jogo um em cima do sofá, jogo o outro em cima da cama.

... Ele dá umas varadas muito doídas. Põe de castigo, ninguém tira de lá...Eu evito dele me ajudar a corrigir os meninos (falando do pai da criança).

...Antes ela era mais carinhosa, mais apegada com ele, depois que ele foi preso, ela ficou mais distante (falando sobre o relacionamento de Safira com o pai)

... A gente discute... Já, mas ele tá aí, eu não posso falar agora (respondendo se o companheiro já a agrediu fisicamente).

... Ela briga muito com os irmãos dela.

P5: A mãe dela tem um certo, assim, desequilíbrio sabe, sei lá. Tem momentos em que ela chega assim, com uma certa agressividade no tom de voz com a gente.

Interação da criança com os colegas

A rejeição e o preconceito por parte dos colegas, o comportamento inadequado deles com relação a ela, e a falta de amigos pra brincar em casa, mostraram-se enquanto fontes de estresse para a criança.

C: Quando mexe nas minhas coisas...a Jordana...ela me bate...o Rubi...ele me bate (falando sobre coisa na escola que a deixam nervosa).

... Responde negativamente com a cabeça quando lhe é perguntado se gosta de brincar com colegas da escola, mas não sabe responder por que. Responde com a cabeça que acha que os colegas não gostam dela, mas não sabe responder por que.

M: Foi uma coleguinha que não quis sentar junto com ela na mesa.

... A única colega era aqui, quando eu morava aqui... e ela brigava muito. Ih, é difícil ela dá certo com alguém.

P5: Só que na sala, os coleguinhas já ta assim: quando some uma coisa, fala que foi a Safira que pegou.

Interação com a professora

A criança relatou insatisfação com a professora, não sabendo explicar bem o porquê, e a mãe relatou um comportamento inadequado da mesma.

C: Diz com a cabeça que não acha a professora legal e justifica: ela fica mau

M: Ela e uma coleguinha brigaram na escola...depois a professora deu uma balinha para coleguinha e não deu pra ela, dizendo que era porque ela tinha brigado. Nesse dia ela teve febre.

Características da escola

A criança demonstrou insatisfação com a escola, enquanto a professora relatou problemas relacionados às suas próprias características e à interação entre os funcionários.

C: Diz com a cabeça que não acha sua escola legal, mas não sabe dizer por quê

P5: Antigamente eu adorava trabalhar com criança menorzinha, Hoje não, hoje é diferente... Eu já não tenho mais aquele pique, não tenho aquela energia que eu tinha antes... Porque pra mim continuar eu acho que eu tenho que estar lendo mais, brincando mais com eles, eu brinco pouco..., eu queria ter tempo pra estar estudando, pra enriquecer mais o trabalho, mas não tem tempo pra isso.

... Ah, eu sou um pouco tímida... sabe, eu não apareço muito.

... Eu não sei, eu tenho certa dificuldade nisso... de por limites nos meninos.

... Não dá pra você confiar. É muita conversinha sabe.. E assim, você ta com uma, ela ta falando da outra. Quer dizer, deve ser assim comigo também né. É uma coisa desagradável.

Sentimentos, crença e características da criança

A criança apresentou medos, incômodo diante dos próprios erros, problemas com a auto-estima, birras e choros constantes, tristeza, ansiedade, desobediência, preocupações com o corpo (medo de ficar gorda), crença de que os colegas não gostavam dela. Além disso, ela estava pegando objetos dos colegas na escola, ou seja, tendo comportamento de roubo, que também poderia estar contribuindo como fonte de estresse.

C: De faca ...De bicho ir lá em casa... De zumbi (dizendo do que tem medo).

Responde com a cabeça afirmando que acha que existe algo de errado com ela, mas não sabe dizer o que é.

Responde com a cabeça que acha que os colegas não gostam dela.

Responde com a cabeça que quando erra fica triste.

M: Ela chora demais, pega birra demais, briga o tempo inteirinho com os irmão dela, com os primos dela. E ela tem uma mania de ficar gritando.

... Ela é muito desobediente...Ela caça muita briga.

... Medo...Assim, de noite ela chama a gente quando quer ir no banheiro. Eu ponho ela no berço, ela acorda e vai pra minha cama...eu acho que é medo.

... As vezes ela tá rindo, na mesma hora ela começa a chorar, falando: ah, hoje eu tô triste mãe.

...Eu acho ela ansiosa...

... Tem hora ela fala: ah, eu quero meu cabelo liso, porque meu cabelo é duro.

Após a entrevista a mãe relatou que acha que Safira é muito adulta pra idade dela, que fica preocupada se está gorda, etc.

P: A Safira é uma criança que...tem dia que ela tá muito agitada, tem dia que ela tá calma. Ela vem sempre assim bonitinha, arrumadinha. Mas, ela tem umas coisas assim que...é de tá pegando material dos colegas. O que ela acha bonitinho ela põe dentro da mochila dela.

Situações significativas no último ano

Através da Escala de Fontes Estressoras foi possível identificar as seguintes situações estressoras: morte de parente próximo; hospitalização da criança (foi hospitalizada umas dez vezes devido a infecções, principalmente de garganta); doença ou acidente pessoal (o pé entrou no raio da mobinete da mãe); perda de emprego de um dos pais (o pai e a mãe estavam desempregados); morte de colega da escola; mudança de situação financeira da família; ser ridicularizada na sala de aula (a criança brigou com a colega, a professora puniu somente ela); aborrecimento com tio; mudança de responsabilidade em casa (mãe passou a exigir que ela cuidasse das coisas dela); morte de animal de estimação; mudança de amigos (as primas que moravam em casa e foram embora); brigas constantes com irmãos; não ser convidada para festa de colega; sofrer punição injusta (o caso da professora e uma outra vez que a mãe castigou injustamente); mudança de hábitos alimentares; mudança de hábitos de dormir (está acordando muito a noite).

Estratégias de coping

Safira apresentou a inação, a ação direta, a busca de apoio social, expressão emocional e a ação agressiva.

Inação

Apareceu diante da interação com o pai e com a professora.

C: Nada (contando o que faz quando o pai grita com ela).

... Nada (contando o que faz quando a professora “fica mau”)

Ação direta

Apareceu somente diante das discussões entre os pais.

C: Eu falo pra eles parar de brigar.

Apoio social

Surgiu diante de interações com os colegas, diante dos próprios sentimentos e diante da interação com a professora.

C: Eu falo pra tia (quando os colegas mexem nas coisas dela ou batem nela)

M: Chama a gente bem baixinho a noite quando quer ir no banheiro...ela acorda e vai pra minha cama.

... Ela fala: ah mãe, meu cabelo é duro, eu quero meu cabelo liso.

... Ela começa a chorar e fala: ah, hoje eu tô triste mãe.

... Ela já fala mais o que ela tem vontade falar.

... Ela me contou que a professora deu uma balinha pra colega e não deu pra ela.

Expressão emocional

Foi possível perceber essa estratégia nas interações familiares e também na escola.

M: Ela chora, pega birra...caindo no chão, sabe, gritando e chorando...Ela grita muito alto, muito alto...Tem dia ela acorda já chorando

P5: Tem dia que ela ta muito agitada

Ação agressiva

Foi percebida nas interações familiares, principalmente com os irmãos e os primos.

M: Ela briga muito, bastante com os irmãos dela...Que não pode falar nada pra ela que ela começa a gritar com eles...Meu menino, o mais novo, não pode nem remedar ela que ela já morre, fica gritando bate nele.

... A gente fala alguma coisa, ela já grita.

Criança 6: Rubi

Apresentação

Criança do sexo masculino, com 5 anos e 4 meses de idade, freqüentava o pré 5; a mãe com 20 anos, recepcionista de caixa de supermercado, 1º grau completo, amasiada, católica; o pai com 26 anos, marceneiro, 1º grau incompleto, católico. A criança morava com a mãe e o pai em uma casa no fundo da casa da avó materna, onde também morava um tio com deficiência mental; não tinha atividades fora de casa, não freqüenta casa de colegas, e uma adolescente de 14 anos tomava conta dele no horário em que a mãe estava trabalhando.

Sintomas e tipos de reações

Rubi foi a criança que apareceu com a terceira maior pontuação na ESI (69 pontos). As reações mais freqüentes foram as físicas (20 pontos), seguidas pelas psicológicas (18 pontos), as psicológicas com componentes depressivos (16 pontos) e as psicofisiológicas (15 pontos), sendo que apareceram 9 sintomas com freqüência “sempre”. De acordo com as respostas dos pais, Rubi também apresentou sintomas significativos de estresse, com uma pontuação total de 50 pontos, aparecendo a freqüência “sempre” em 7 sintomas e com as reações psicológicas apresentando maior freqüência que as outras três.

Fontes de estresse

As entrevistas e a Escala de Fontes Estressoras revelaram fontes de estresse relacionadas à rotina, interação familiar, interação com colegas, interação com a professora, escola, sentimentos, crenças e características da própria criança.

Rotina da criança

Na rotina, além da ausência de lazer e de diversidade nas atividades, ainda apareceram o excesso de televisão e a alimentação deficiente.

C: Brincando...de bicicleta...casinha, soldado...ajudo minha mãe a lavar a área, limpar a casa(contando o que faz em casa).

M: Ele acorda ...aí vê televisão, se tiver tarefa, ela faz, depois almoça, vem pra escola, chega, aí ele...vê televisão de novo, aí ele janta, fica vendo televisão e dorme...Ele gosta de comer...num gosta muito de feijão, gosta mais de arroz, não gosta de verdura nenhuma.

Interação da criança com sua família

Aqui apareceram: a maneira inadequada de os pais corrigirem a criança, as discussões entre os pais e a convivência com a família da mãe que parecia atrapalhar a educação da criança gerando conflitos na disciplina.

C: Eles me bate...quando eu não fico quieto.

... Grita só um pouco...bate (falando da mãe).

... Ahan...Porque a minha mãe dorme e depois não vai pro trabalho (contando que os pais brigam e o por quê).

M: Ah, agora melhorou né, porque eu tenho meu expediente, aí melhorou (falando sobre sua relação com a criança).

... Ele tem muito medo do pai às vezes....O pai dele não é muito pacioso, qualquer coisa ele já não aceita....Ele bate.

... Presencia (discussões entre o casal).

... Eu queria mudar de perto da casa da minha mãe...Atrapalha...A gente fala que não pode fazer isso agora, vai lá ta fazendo.

P5: Ele tem tio que tem deficiência mental. Isso depende da forma que a família trabalha isso com ele né. Porque o pai dele falou que ele imita muito o tio. Os gritos que o tio dá ele também quer fazer igual.

Interação da criança com os colegas

Brigas e comportamentos inadequados dos colegas apareceram enquanto fontes de estresse para a criança.

C: A Maria derrubou minha mochila...foi por querer... A Jordana quer brincar de balanço, e eu não gosto... Eles mente...o Ricardo e a Isis...me bate...porque não gosta de mim ... A Joana...me bate...porque ela não gosta de brincar comigo ... A Daniela conta mentira, e a Jordana também...eu não fiz nada, aí ela que fez (falando sobre os colegas na escola).

Interação com a professora

A criança demonstrou certa insatisfação com sua professora, e ainda reclamou sobre a professora auxiliar. Falou também sobre o lanche da escola.

C: Porque ela me põe pra descansar quando eu bato nos coleguinhas (dizendo por que não acha sua professora legal e por que acha que ela não gosta dele).
¶ A tia Roberta grita (falando da professora auxiliar).

M: Agora ele tá gostando...no começo ele estranhou, mas agora ele gosta dela (falando da professora).

Características da escola

Além dos mesmos problemas relatados pela professora no caso de Safira, no caso de Rubi ainda apareceu a insatisfação com relação às atividades na escola e com relação ao lanche servido.

C: Desenhar...deitar a cabecinha na mesinha... o lanche, porque eu não gosto de sopa nem de macarrão (falando sobre coisas que não gosta de fazer na escola).

Sentimentos, crenças e características da criança

Os medos, os pesadelos, o incômodo diante dos erros, problemas com a auto-estima, a timidez, o nervosismo, a ansiedade e a dificuldade em dividir apareceram enquanto prováveis estressores para Rubi.

C: De olhar pra cara dos outros (dizendo do que sente vergonha).

... De bicho...escorpião, cobra, barata, aranha...de bicho-papão... bruxa...eu fico sonhando (dizendo do que tem medo).

... Porque ela não gosta de brincar comigo... Não gosta de mim (falando dos colegas).

... Não consigo (aprender as coisas). Responde com a cabeça que acha que tem algo de errado com ele.

...Ruim (dizendo o que sente quando erra).

Responde com a cabeça que acha que a professora não gosta dele.

M: Ele é muito nervoso, não tem paciência.

... Ele tinha muito medo de dormir sozinho na cama dele, mas agora ta parando um pouco.

... Ele é mais tímido...é ansioso.

P: O Rubi é assim: tudo é pra ele, ele é muito egocêntrico, tudo é dele. Se alguém pega alguma coisa, ele grita. Ele ainda não aprendeu a dividir.

... Chama ele pra cantar uma música, lá na frente, ele não vai, ele não canta, tem vergonha de cantar a música.

Situações significativas no último ano

A Escala de Fontes Estressoras na Criança revelou as seguintes situações: divórcio dos pais; reconciliação dos pais; a mãe ir trabalhar fora; dificuldade com a professora (estranhou a nova professora no começo); mudança de babá ou empregada (a mãe arrumou uma babá para cuidar dele depois que passou a trabalhar fora); festa de aniversário.

Estratégias de coping

No caso de Rubi foram observadas a inação, a busca de apoio social, a expressão emocional e a ação agressiva.

Inação

Apareceu diante das discussões entre os pais.

C: Nada (contando o que faz quando os pais estão brigando)

Apoio social

Surgiu diante das interações com colegas e diante dos medos.

C: Conto pra tia (quando os colegas batem nele)

M: Ele tinha medo de dormir sozinho na cama dele, ficava me chamando pra dormir lá com ele ou então ia pra minha cama.

... Ele fica com medo, aí ele fica me falando: ah, meu pai vai me bater.

Expressão emocional

Foi observada diante das interações com os pais.

C: Eu choro (quando os pais batem nele).

Ação agressiva

Foi também observada nas interações com os pais e na interação com os colegas.

M: Ele é muito nervoso, não tem paciência...tem hora que ele te fala assim, com ironia, como se ele fosse sabe...

... Ele é respondão, responde mal a gente

P5: Se alguém pega alguma coisa ele já grita com o colega

Como pôde ser observado, todas as crianças apresentaram sintomas significativos de estresse e diversos estressores foram encontrados em suas vidas. Além disso, as estratégias de *coping* apresentadas foram bastante reduzidas, contribuindo para um enfrentamento pouco eficiente das situações de estresse. A partir da integração desses dados, pode-se dizer que estas crianças encontravam-se estressadas.

A fim de se obter uma idéia geral dos sintomas, fontes e estratégias de *coping* em crianças pré-escolares desse estudo, faz-se necessário uma visualização conjunta dos dados. A Tabela 1 apresenta os sintomas encontrados segundo a ESI respondida pelas crianças. Percebe-se que os que mais apareceram foram: tem medo; está o tempo todo se mexendo e fazendo coisas diferentes; se sente assustado na hora de dormir, sente-se triste, não tem fome. A Tabela 2 mostra os tipos de reações encontradas, sendo que as psicológicas foram as que

mais apareceram, seguindo-se as psicofisiológicas, as físicas e as psicológicas com componentes depressivos .

Tabela 1

Sintomas de Estresse nas crianças Segundo Respostas das Crianças.

Sintomas	Ametista	Pérola	Esmeralda	Topázio	Safira	Rubi	Total
1.Está o tempo todo se mexendo e fazendo...	4	4	4	1	4	2	19
2.Demora para conseguir usar o banheiro	4	4	0	0	4	0	12
3.Tem dificuldade de prestar atenção	4	4	2	2	4	0	16
4.Se sente assustado na hora de dormir	4	4	2	4	4	0	18
5.Fica preocupado com coisas ruins...	4	4	0	1	4	0	13
6.Raspa um dente no outro fazendo barulho	0	0	0	1	0	2	3
7.Fica nervoso com tudo	2	2	4	4	4	0	16
8.Sente aflição por dentro	0	2	0	2	4	4	12
9.Tem ficado tímido e envergonhado	0	4	4	1	4	2	15
10.Sente-se triste	4	2	2	4	4	2	18
11.Fica com as mãos suadas	4	0	4	0	4	4	16
12.Tem diarreia	4	0	0	0	4	2	10
13.Tem pouca energia para fazer as coisas	0	0	4	4	0	2	10
14. Passou a não gostar mais de estudar	0	0	0	0	0	2	2
15.Tem vontade de chorar	4	0	0	4	4	2	14
16.Quando fica nervoso, gagueja	4	2	0	1	0	4	11
17.Quando fica nervoso, fica com vontade	4	0	0	0	2	4	10
18.O coração bate depressa	0	4	0	0	4	0	8
19.As pernas e braços doem	2	0	2	1	4	4	13
20.Tem vontade de bater nos colegas, sem ...	0	0	0	0	0	0	0
21.Quando fica nervoso durante o dia, molha	0	0	0	0	0	0	0
22.Tem vontade de sumir da vida	0	0	0	4	0	0	4
23.Tem dificuldade para respirar	2	0	0	0	0	2	4
24.Tem dor de barriga	4	0	4	1	4	4	17
25..Pensa que é feio, ruim, que não consegue	0	4	4	4	0	4	16
26.Tem medo	4	4	4	4	4	4	24
27.Tem comido demais	0	0	0	4	4	4	12
28.Não tem vontade de fazer as coisas	0	0	4	0	0	2	6
29.Tem andado muito esquecido	0	2	0	4	0	4	10
30.Tem dificuldade de dormir	0	2	4	4	4	2	16
31.Não tem fome	4	4	4	0	4	2	18
32.Briga com a família em casa	0	0	4	2	0	2	8
33.Está sempre resfriado com dor de garganta	4	2	2	2	4	1	15
34.Sente muito sono	4	4	4	0	2	2	16
35.Não tem vontade nenhuma de se arrumar	0	0	0	4	0	0	4
Total	70	58	62	63	84	69	406

Tabela 2

Tipos de Reações de Estresse nas Crianças Segundo Respostas das Crianças

Crianças	Reações físicas	Reações psicológicas	Reações psicológicas com componentes depressivos	Reações psicofisiológicas	Total
Ametista	26	26	0	18	70
Pérola	8	24	6	20	58
Esmeralda	10	24	16	12	62
Topázio	7	23	22	11	63
Safira	24	36	0	24	84
Rubi	20	18	16	15	69
Total	95	151	60	100	406

A Tabela 3 apresenta os sintomas encontrados nas seis crianças segundo a ESI respondida pelos pais. Aqui os sintomas que mais apareceram foram: tem medo, fica nervoso com tudo e está o tempo todo se mexendo e fazendo coisas diferentes. Entretanto, como já foi dito, de acordo com os pais, somente duas dessas crianças (Safira e Rubi) obtiveram pontuação que indicasse sintomas significativos de estresse.

Tabela 3
Sintomas de Estresse nas Crianças Segundo Respostas dos Pais

Sintomas	Ametista	Pérola	Esmeralda	Topázio	Safira	Rubi	Total
1.Está o tempo todo se mexendo e fazendo...	0	2	2	4	2	4	14
2.Demora para conseguir usar o banheiro	0	0	0	0	0	0	0
3.Tem dificuldade de prestar atenção	0	0	4	3	0	0	7
4.Se sente assustado na hora de dormir	0	0	3	1	4	4	12
5.Fica preocupado com coisas ruins...	0	1	3	2	2	2	10
6.Raspa um dente no outro fazendo barulho	0	0	3	0	0	4	7
7.Fica nervoso com tudo	4	1	4	0	4	4	17
8.Sente aflição por dentro	0	1	2	0	0	3	6
9.Tem ficado tímido e envergonhado	2	2	1	1	3	3	12
10.Sente-se triste	0	2	1	1	0	1	5
11.Fica com as mãos suadas	2	0	0	0	0	1	3
12.Tem diarreia	2	0	0	0	0	0	2
13.Tem pouca energia para fazer as coisas	4	0	0	1	0	0	5
14. Passou a não gostar mais de estudar	0	0	4	0	4	3	11
15.Tem vontade de chorar	0	3	2	0	0	1	6
16.Quando fica nervoso, gagueja	0	0	0	0	4	0	4
17.Quando fica nervoso, fica com vontade	0	0	0	0	0	0	0
18.O coração bate depressa	0	1	0	0	0	0	1
19.As pernas e braços doem	0	0	1	0	0	0	1
20.Tem vontade de bater nos colegas, sem ...	0	0	0	0	4	0	4
21.Quando fica nervoso durante o dia, molha	0	0	0	0	4	0	4
22.Tem vontade de sumir da vida	0	1	0	0	0	0	1
23.Tem dificuldade para respirar	0	0	0	1	2	0	3
24.Tem dor de barriga	2	0	0	0	0	0	2
25..Pensa que é feio, ruim, que não consegue	0	1	0	1	0	0	2
26.Tem medo	4	1	4	2	4	3	18
27.Tem comido demais	0	0	4	0	0	0	4
28.Não tem vontade de fazer as coisas	2	1	2	1	0	4	10
29.Tem andado muito esquecido	0	0	1	3	0	0	4
30.Tem dificuldade de dormir	0	0	1	0	3	4	8
31.Não tem fome	0	3	0	0	3	4	10
32.Briga com a família em casa	0	1	4	0	4	1	10
33.Está sempre resfriado com dor de garganta	0	3	3	0	4	3	13
34.Sente muito sono	3	0	0	0	0	0	3
35.Não tem vontade nenhuma de se arrumar	0	0	0	0	0	1	1
TOTAL	25	24	49	21	51	50	220

Na Tabela 4 podem ser observados os tipos de reações encontradas segundo a ESI respondida pelos pais. As que mais apareceram foram as psicológicas, seguidas pelas psicofisiológicas, psicológicas com componentes depressivos e pelas físicas.

Tabela 4

Tipos de Reações de Estresse nas Crianças Segundo Respostas dos pais

Crianças	Reações físicas	Reações psicológicas	Reações psicológicas com componentes depressivos	Reações psicofisiológicas	Total
Ametista	7	10	6	2	25
Pérola	3	9	4	8	24
Esmeralda	6	18	11	14	49
Topázio	0	6	6	9	21
Safira	4	20	12	15	51
Rubi	5	26	9	10	50
Total	25	89	48	58	220

A Tabela 5 mostra os estressores relacionados à rotina da criança, interação com a família, com colegas, com a professora, características da escola, sentimentos, crenças e características da criança, além dos acontecimentos significativos. Como pode ser observado, a ausência de lazer e de diversidade na rotina apareceu nos seis casos; o excesso de televisão bem como o acesso a programas dirigidos ao público adulto, apareceram em quatro casos; a alimentação deficiente apareceu somente no caso de Safira e Rubi, enquanto que o sono insatisfatório foi encontrado somente no caso de Topázio.

Na interação familiar apareceram muitas fontes estressoras. A maneira inadequada com que os pais (ou somente um deles) corrigiam os filhos ficou evidente em todos os casos. Outras características relacionadas à mãe (cobranças, nervosismo, impaciência, dificuldade em colocar limites) surgiram em quatro casos, e as relacionadas ao pai (comportamento alcoolista, agressividade, preocupações, dificuldade em colocar limites) também surgiram em quatro casos. Outro fator que apareceu com grande frequência (5 casos) foi discussões entre os pais presenciadas pela criança. As brigas com os irmãos surgiram na vida de Ametista, Esmeralda e Safira. Problemas como o desemprego evidenciou-se na família de Safira, enquanto que dificuldades advindas do fato de morar com a família de origem da mãe ficaram claras no caso de Rubi.

Todas as crianças também demonstraram que a interação com colegas é uma fonte de estresse em suas vidas, seja a partir dos comportamentos inadequados e brigas, das críticas e ridicularizações, da rejeição por parte deles, ou mesmo pela falta de amigos para brincar. Com relação à interação com a professora, somente Rubi e Safira demonstraram insatisfação com suas professoras efetivas, sendo que com relação à Safira, houve também comportamento inadequado por parte da professora. Ametista sofreu com o comportamento inadequado da professora substituta, enquanto que Pérola e Rubi sofreram o mesmo com relação às professoras auxiliares.

No que diz respeito à escola, três crianças demonstraram insatisfação com o lanche servido. Rubi e Safira mostraram uma insatisfação geral, não sabendo explicar bem o porquê. No entanto, a partir dos relatos das professoras, puderam ser observadas algumas características relacionadas à escola que acabavam atingindo a todas as crianças, como acústica ruim, interação insatisfatória entre os funcionários, falta de intercâmbio com a família, além dos sentimentos de desânimo das professoras.

As fontes internas de estresse, advindas de sentimentos, crenças e características das crianças estiveram presentes em grande quantidade. Os medos, que apareceram em todos os casos, estavam relacionados principalmente à noite, a seres sobrenaturais como monstros, bruxas, fantasmas e também a animais. As preocupações também estiveram presentes, principalmente aquelas relacionadas a acontecer algo ruim com a mãe. O incômodo diante dos erros apareceu em todas as crianças. Outros sentimentos em comum foram a timidez (Pérola, Esmeralda e Rubi), a tristeza (Pérola, Topázio e Safira), a ansiedade (Pérola, Topázio, Safira, Rubi), nervosismo (Pérola, Esmeralda, Safira e Rubi) e a baixa auto estima (Pérola, Topázio, Safira e Rubi). Topázio demonstrou insegurança, indecisão, dependência excessiva com relação à mãe, sensibilidade emotiva e insatisfação com a mudança de cidade. Safira estava apresentando comportamento de roubo além de comportamento desobediente e birras constantes, enquanto que Esmeralda apresentava uma fala infantilizada, pois não pronunciava a letra “R” corretamente; Rubi tinha dificuldades em dividir objetos com colegas e Ametista ficava sempre doente.

Além das fontes comentadas acima, todas as crianças passaram por situações significativas no último ano suficientes para desencadear um quadro de estresse, como foi possível observar a partir da Escala de Fontes Estressoras na Criança.

Tabela 5: *Fontes de estresse para as crianças*

Categorias	Ametista	Pérola	Esmeralda
Rotina	Ausência de lazer e diversidade nas atividades.	Ausência de lazer e diversidade nas atividades; excesso de televisão; alimentação deficiente.	Ausência de lazer e diversidade; excesso de televisão.
Família	Maneira inadequada com que a mãe corrige; discussões entre a mãe e o padrasto; alcoolismo do padrasto; brigas com irmãos.	Maneira inadequada com que os pais corrigem; discussões entre os pais, cobranças e exigências por parte dos pais, nervosismo e impaciência da mãe.	Maneira inadequada com que os pais corrigem; exigências e nervosismo por parte da mãe; dificuldade de colocar limites por parte do pai; brigas com o irmão.
Colegas	Comportamento inadequado e brigas; críticas e ridicularização; rejeição; falta de colegas pra brincar em casa.	Comportamento inadequado e brigas; rejeição.	Comportamento inadequado e brigas; críticas e ridicularização, rejeição.
Professora	Comportamento inadequado da professora substituta com a criança.	Insatisfação com a maneira com que a professora corrige; comportamento inadequado da professora auxiliar com a criança.	X
Escola	Acústica ruim, interação insatisfatória entre os funcionários, falta de intercâmbio com a família, desânimo da professora com relação ao trabalho.	Acústica ruim, interação insatisfatória entre os funcionários, falta de intercâmbio com a família, desânimo da professora com relação ao trabalho.	Acústica ruim, interação insatisfatória entre os funcionários, falta de intercâmbio com a família, desânimo da professora com relação ao trabalho; Insatisfação da criança com o lanche.
Criança	Medos de seres sobrenaturais, incômodo diante dos erros; desejo de conhecer o pai biológico; estar sempre doente.	Medos de seres sobrenaturais e de animais, preocupações em acontecer algo ruim com a mãe e com o irmão; incômodo diante dos erros; timidez, tristeza, ansiedade, nervosismo, baixa auto-estima.	Medos de seres sobrenaturais, da noite e de animais; preocupações em acontecer algo ruim com a mãe; incômodo diante dos erros; timidez, nervosismo; sentimento de abandono, fala infantilizada.
Situações	Separação entre a mãe e o padrasto, dificuldade com a professora substituta; mudança de situação financeira na família; ser ridicularizada na sala de aula; mudança de escola; morte de animal de estimação; brigas constantes com irmãos.	Acidente de moto com o irmão, mudança de situação financeira da família; ser ridicularizada na sala de aula; aborrecimento com os tios; prêmio ou realização pessoal extraordinária; perda de animal de estimação; brigas constantes com irmãos; não ser convidada para festa de colegas.	Hospitalização da criança; morte de colega na escola; ser ridicularizada na sala de aula; doença de parente próximo; prêmio ou realização pessoal extraordinária; mudança de responsabilidades em casa; perda de animal de estimação; viagem de férias; mudança de amigos; brigas constantes com irmão; ganhar vídeo-game; mudança do hábito de dormir.

Continuação Tabela 5

Categorias	Topázio	Safira	Rubi
Rotina	Ausência de lazer e diversidade; excesso de vídeo-game e televisão, sono insatisfatório.	Ausência de lazer e diversidade, alimentação deficiente.	Ausência de lazer e diversidade, excesso de televisão, alimentação deficiente.
Família	Maneira inadequada como os pais corrigem, discussões entre os pais; mãe exigente e perfeccionista, pai excessivamente preocupado com os negócios.	Maneira inadequada como os pais corrigem; discussões entre os pais; a mãe passa por dificuldades; o pai é muito agressivo, alcoólatra e foi preso por roubo; brigas com os irmãos; desemprego.	Maneira inadequada como os pais corrigem; discussões entre os pais, convivência com a família da mãe gerando conflitos na disciplina.
Colegas	Comportamento inadequado e brigas; rejeição, falta de amigos.	Comportamento inadequado e brigas; rejeição e preconceito, falta de amigos pra brincar em casa.	Comportamento inadequado e brigas.
Professora	X	Insatisfação com a professora; comportamento inadequado da professora efetiva com a criança.	Insatisfação com a professora; comportamento inadequado da professora auxiliar com a criança.
Escola	Acústica ruim, interação insatisfatória entre os funcionários, falta de intercâmbio com a família, desânimo da professora com relação ao trabalho; insatisfação da criança com o lanche.	Acústica ruim, interação insatisfatória entre os funcionários, falta de intercâmbio com a família, desânimo da professora com relação ao trabalho.	Acústica ruim, interação insatisfatória entre os funcionários, falta de intercâmbio com a família, desânimo da professora com relação ao trabalho; nsatisfação com o lanche e com atividades.
Criança	Medos de seres sobrenaturais, da noite e de animais; preocupações em acontecer algo ruim com a mãe; incômodo diante dos erros; tristeza; ansiedade; baixa auto-estima; sentimento de solidão, insegurança, indecisão, dependência excessiva com relação à mãe; sensibilidade emotiva, insatisfação com a mudança de cidade.	Medos de seres sobrenaturais, da noite e de animais; preocupações com o corpo; incômodo diante dos erros; baixa auto-estima; tristeza; ansiedade; nervosismo; comportamento de roubo; comportamento desobediente e birras constantes.	Medos de seres sobrenaturais, da noite, de pesadelos e de animais; incômodo diante dos erros; timidez; nervosismo; ansiedade; baixa auto-estima, dificuldade em dividir objetos com colegas.
Situações	Casa foi roubada, mudar para outra cidade; mudança de escola; aborrecimento com tios; briga com colegas da escola; viagem de férias com a família; mudança de amigos; ganhar vídeo-game e computador; festa de aniversário.	Hospitalização; doença e acidente pessoal; perda de emprego dos pais; morte de colega da escola; mudança de situação financeira da família; ser ridicularizada na sala de aula; aborrecimento com tio; mudança de responsabilidade em casa; morte de animal de estimação; mudança de amigos; brigas constantes com irmãos; não ser convidada para festa de colega; sofrer punição injusta; mudança de hábitos alimentares e de dormir.	Divórcio dos pais; reconciliação dos pais; a mãe ir trabalhar fora; dificuldade com a professora; mudança de babá ou empregada; festa de aniversário.

A Tabela 6 demonstra o resultado obtido por cada criança na Escala de Fontes Estressoras e sua respectiva análise. Os resultados encontrados são condizentes com aqueles encontrados a partir da ESI, indicando que as crianças passavam realmente por um quadro de estresse, uma vez que as probabilidades de ocorrência de problemas de saúde encontradas foram de média à severa.

Tabela 6
Resultado da Escala de Fontes Estressoras na Criança

Criança	Pontuação	Probabilidade de ocorrência de problemas de saúde
Ametista	242	média
Pérola	236	média
Esmeralda	314	severa
Topázio	217	média
Safira	481	severa
Rubi	219	média

Finalmente, na Tabela 7 podem ser encontradas as estratégias de *coping* utilizadas pelas crianças do estudo. Foram freqüentes a inação, a busca de apoio social com adultos e a expressão emocional, sendo que a primeira geralmente foi utilizada nos problemas surgidos na interação com pais, colegas e também com a professora; a segunda foi utilizada diante de problemas surgidos na interação com pares e diante dos próprios medos e preocupações. A expressão emocional, através do choro, apareceu em todas as crianças, exceto em Ametista, principalmente diante das interações com os pais. A ação agressiva também surgiu em todos os casos, exceto no de Topázio, sendo utilizada diante das interações com os irmãos, e em alguns casos, diante das interações com as mães. A ação direta foi observada poucas vezes nos casos de Ametista, Topázio, Safira, sendo que a única situação em que tais crianças utilizavam-na, era diante das discussões entre os pais.

Tabela 7
Estratégias de coping utilizadas pelas crianças

Crianças	Inação	Ação direta	Apoio social	Expressão emocional	Ação agressiva
Ametista	Interação com pais e colegas.	Discussões entre a mãe e o padrasto.	Interação com pares, com a professora e diante dos próprios medos.	X	Interação com irmãos.
Pérola	Interação com os pais.	X	Interação com colegas e diante das próprias preocupações.	Interação com pais e colegas.	Interação com a mãe.
Esmeralda	Interação com pais e colegas.	X	Interação com irmãos, colegas e diante dos próprios medos.	Interação com pais.	Interação com irmão.
Topázio	Interação com pais e colegas.	Discussões entre os pais.	Interação com colegas e diante dos próprios sentimentos.	Interação com pais se diante dos próprios sentimentos.	X
Safira	Interação com o pai e com a professora.	Discussões entre os pais.	Interação com colegas, com a professora e diante dos próprios sentimentos.	Interações familiares.	Interação com a mãe, com irmãos e colegas.
Rubi	Discussões entre os pais.	X	Interação com colegas e diante dos próprios medos.	Interação com os pais.	Interação com a mãe e com colegas.

Capítulo 6

Discussão

O presente estudo procurou abordar a criança de maneira completa, evidenciando os aspectos biológicos, psíquicos e sociais envolvidos em sua saúde. Os aspectos biológicos foram contemplados através da observação dos sintomas de estresse a nível físico, bem como das condições físicas da criança que poderiam estar funcionando enquanto fontes de estresse (a alimentação, o sono e os problemas de saúde existentes). Os aspectos psicológicos foram salientados partir da análise dos sintomas ao nível psicológico e da avaliação dos estressores inerente à própria criança, ou seja, suas crenças, sentimentos e comportamentos. Finalmente os aspectos sociais foram evidenciados através da investigação das condições ambientais em que a criança vive (a família, a escola e as interações ali estabelecidas). A análise integrada desses domínios foi de extrema importância para se investigar o estresse infantil, permitindo uma avaliação global, integrada e contextualizada como propõem autores como Okay (1986), Galvão (1995), Bronfenbrenner e Morris (1998).

De maneira geral os objetivos do estudo foram alcançados, sendo possível estabelecer, em cada caso estudado, um panorama geral sobre o estresse vivenciado pela criança, além de traçar um conjunto de características comuns relacionadas aos sintomas, fontes e estratégias de *coping* que perpassaram todos eles. Percebeu-se que o estresse em crianças em tenra idade existe e apresenta especificidades diferenciadas daquelas em crianças com idade mais avançada. Esta consideração confirma os estudos de Arnold (1999) que enfatiza as diferenças encontradas em cada etapa da infância, com relação à vulnerabilidade, fontes de estresse, respostas e estratégias de *coping*.

Diante da escassez de estudos referentes ao estresse em pré-escolares e da ausência de instrumentos para serem utilizados com crianças nessa faixa etária, surgiram algumas dificuldades. As “adaptações” realizadas durante a aplicação da Escala de Stress infantil, bem como a construção da Entrevista Lúdica, foram de grande valia e permitiram a avaliação que se pretendia. Entretanto, este estudo aponta para a necessidade de aperfeiçoamento do instrumento construído e de construção de outros instrumentos que possam avaliar os sintomas de maneira mais confiável.

Considera-se que a partir dos instrumentos utilizados foi possível uma investigação integrada, como recomendada por Lucarelli (2004), abordando as experiências ambientais da criança, suas avaliações subjetivas e suas respostas ao estresse. A utilização de várias fontes

de informação, ou seja, a participação da própria criança, da mãe e da professora de forma conjunta, foi de extrema importância nesse estudo, permitindo a complementação dos dados, a despeito de algumas contradições que foram encontradas entre os relatos. Demonstra-se assim a importância de uma investigação abrangente, pois as crianças não trazem todas as informações necessárias, contudo são capazes de fornecer dados significativos.

A realização da pesquisa no próprio ambiente escolar também contribuiu sobremaneira para o estudo, pois a presença da pesquisadora na instituição permitiu a observação de muitos aspectos identificados como fontes de estresse para a criança que não foram constatados a partir das entrevistas. Certamente, uma observação sistemática da criança em sala de aula e/ou um roteiro mais bem elaborado na entrevista poderiam suprir tal falha, permitindo uma avaliação ainda mais abrangente que a realizada. Em decorrência de não ter sido utilizado um instrumento estruturado para essa avaliação, esses dados não puderam ser utilizados na apresentação dos resultados, o que entretanto, não invalida sua discussão e análise no presente capítulo.

Considerando-se as contribuições e limitações inerentes ao estudo, faz-se necessário contemplar o encadeamento dos resultados a fim de compreender a consistência dos quadros de estresse encontrados. É importante observar que, apesar das singularidades encontradas para cada criança, aspectos comuns permearam todos os casos permitindo uma análise conjunta. Por isso, segue-se na presente discussão, o conjunto dos fatores relacionados ao estresse para cada criança, e posteriormente, considerações a respeito dos sintomas, estressores e estratégias de *coping* encontrados no estudo de maneira geral e sua relação com os achados da literatura.

As crianças e o conjunto de fatores relacionados ao estresse

Foi possível constatar nesse estudo que cada criança avaliada vivenciava uma série de condições psicossociais que se integravam conduzindo a um quadro de estresse. Fatores sociais, familiares, escolares e pessoais fizeram-se presentes contribuindo para o desencadear de uma série de sintomas e de algumas tentativas, por parte da criança, para lidar com os problemas experienciados.

Ametista

Ametista foi uma criança difícil de se avaliar, levando-se em consideração algumas contradições encontradas entre os dados trazidos por ela e aqueles trazidos pela mãe. A investigação começou a partir da criança, que sendo muito comunicativa, respondeu de

maneira convincente às perguntas realizadas na ESI, informando detalhes e se expressando sem apresentar dúvidas quanto às perguntas feitas. Revelou assim uma quantidade e frequência significativas de sintomas de estresse, principalmente ao nível físico e psicológico. Entretanto, ao avaliar-se a escala respondida pelos responsáveis, observou-se uma quantidade mínima de sintomas que não indicavam o mesmo. Mais tarde descobriu-se que a mãe da criança era analfabeta e que foi um de seus irmãos quem respondeu a escala. Mas, será que foi a mãe ou o irmão quem avaliou os sintomas de Ametista? Será que seu irmão poderia avaliá-la de maneira confiável? Se foi a mãe, será que ela conseguiu compreender a escala? Em decorrência de tal fato, surgiram dúvidas quanto à veracidade das informações trazidas pela família.

Posteriormente foi realizada a entrevista com a criança, na qual se percebeu que ela se expressava com emoção, contava sobre os problemas pelos quais passava e como isso lhe trazia sentimentos de tristeza. Diante dessa entrevista, considerou-se que Ametista era realmente uma criança que apresentava sofrimentos, independente de os fatos serem reais ou não. Ela enfatizou muito a questão do comportamento alcoolista do padrasto e a maneira como a mãe corrigia-lhe, enquanto fatores que a incomodavam muito.

Entretanto, durante a entrevista com a mãe, esta tentou demonstrar o tempo todo que tudo estava bem na sua família, que o padrasto de Ametista realmente bebia, mas que isso não fazia tão mal para a menina, o quanto foi expressado pela própria criança. A mãe disse que havia se separado do companheiro há uma semana, alegando que o motivo era a bebida, por ser incompatível com a maneira como ela gostaria de criar os filhos. Já a professora informou que Ametista relatava histórias de brigas em sua casa e sempre dizia ter ficado doente ou passado mal. Contudo, a mãe afirmou que Ametista era uma criança que quase não ficava doente e que em sua casa tudo estava tranquilo. Apesar desses relatos contraditórios a respeito do ambiente familiar, a mãe revelou outras situações experienciadas pela criança que indicavam a possibilidade de uma vivência de estresse.

A partir de uma integração das falas, percebeu-se que o desejo e impossibilidade de conhecer o pai biológico, o comportamento materno, o comportamento alcoolista do padrasto, as brigas com os irmãos, o preconceito e rejeições dos colegas, além do comportamento inadequado da professora foram situações estressoras que chamaram a atenção no caso de Ametista

Com relação às estratégias de *coping*, foi revelado que a criança buscava muito o apoio social da mãe e da professora, o que com certeza ajudava-a a lidar com algumas situações estressoras. Entretanto, também foi percebida a inação diante de algumas situações,

o que poderia estar impedindo a criança de livrar-se de algumas fontes de estresse. A expressão emocional, relativa aos comportamentos de choro ou birras, não foi encontrada em seu repertório de enfrentamento, o que talvez poderia ser decorrente da maneira rígida com que a mãe educava a criança.

Diante das informações expostas e, apesar do resultado encontrado na ESI respondida pela família, foi possível afirmar que Ametista era uma criança que se encontrava estressada, que sofria com as condições de vida às quais estava submetida, e que apresentava poucas estratégias para lidar com os eventos estressores.

Pérola

Pérola foi uma criança que se destacou pela demonstração de tristeza, percebida tanto pela professora, quanto pela diretora da escola. Sendo uma menina também muito comunicativa e desinibida frente à pesquisadora, diante da ESI, ela respondeu com certeza às perguntas feitas, relatando de maneira convincente que apresentava sintomas significativos de estresse, principalmente ao nível psicológico. Entretanto, os dados trazidos pela família se mostraram contraditórios a partir de uma pontuação muito baixa na escala.

Apesar disso, durante as entrevistas, o quadro foi se tornando mais aparente devido às várias fontes de estresse que foram sendo evidenciadas. A criança pôde expor acontecimentos em sua vida, situações na interação familiar, na interação com colegas, expressando de maneira clara seus sentimentos. A mãe, ao contrário do exposto na ESI respondida por ela, também expressou durante a entrevista, os problemas apresentados por sua filha, bem como diversas situações que poderiam estar contribuindo para o seu estresse.

A mãe relatou que passava por um momento no qual se encontrava nervosa e irritada, transmitindo tais sentimentos à filha, e que o pai era muito rígido quanto à maneira de educá-la. Os conflitos com os colegas também se mostraram como algo que deixava a criança muito triste e com raiva. Algo que chamou atenção no caso de Pérola, foram as fontes internas de estresse, caracterizadas pelas preocupações, como aquelas relacionadas ao irmão acidentar-se com a moto novamente e em acontecer algo ruim com a mãe, além de outras crenças e sentimentos característicos naquele momento.

A estratégia de *coping* que se destacou no repertório da criança foi a expressão emocional, sendo percebido que ela sempre chorava diante da maioria das situações percebidas como estressantes. Ficou evidenciado também a busca pelo apoio social, inclusive diante das suas preocupações que apareciam com tanta frequência, o que certamente, auxiliava-a a lidar com esse tipo de estressor. Contudo, foi possível verificar a presença da

inação frente a algumas situações, o que provavelmente contribuía para a dificuldade na redução do estresse. Enfim, a ação agressiva, utilizada diante da mãe, poderia estar demonstrando a tentativa da criança em enfrentar as situações advindas dessa relação.

Também se aplica ao caso de Pérola o fato de que, apesar de os sintomas e sua frequência não terem sido confirmados na escala respondida pela família, a constatação das fontes de estresse e a avaliação subjetiva da criança com relação a elas evidenciaram um quadro de estresse, no qual pôde ser percebido o sofrimento da criança diante dos conflitos vivenciados e as poucas estratégias das quais dispunha para lidar com eles.

Esmeralda

Esmeralda foi uma criança que, apesar de relatar sintomas significativos de estresse durante aplicação da escala, tinha dificuldades em afirmar com certeza sobre tais sintomas, sendo que suas respostas não pareciam convincentes. Diante da escala respondida pelos responsáveis, pôde-se hipotetizar que a criança realmente apresentava sinais de estresse, pois apesar de não ter sido atingido o critério para sintomatologia significativa, isto ficou bem próximo de acontecer. Os sintomas psicológicos foram os mais evidentes, tanto de acordo com a criança, quanto de acordo com seus responsáveis.

Porém, foi durante as entrevista que o quadro foi se tornando mais evidente, diante da constatação de diversas fontes de estresse que a criança estava tendo que enfrentar. Esmeralda falou pouco durante a entrevista, respondendo de maneira muito objetiva a algumas perguntas e não sabendo responder outras. Apesar disso, deixou claro que passava por situações nas quais sentia tristeza, raiva, vergonha, medo. As situações nas quais ela deixou claros os seus sentimentos foram as rejeições dos colegas, a interação conflituosa com o irmão e a maneira com que a mãe a corrigia. A entrevista com a mãe revelou várias fontes de estresse, sendo que a Escala de Fontes Estressoras apontou para uma probabilidade severa de ocorrência de problemas de saúde, devido à grande quantidade de situações significativas vividas por Esmeralda.

Além de situações como hospitalização, prêmios como o vídeo-game e o cachorrinho, das ridicularizações e rejeições por parte dos colegas, das interações conflituosas com a mãe e os irmãos, as fontes internas de estresse também chamaram a atenção no caso de Esmeralda. Suas preocupações em se separar da mãe, em acontecer algo ruim com ela, os medos e o sentimento de abandono estiveram presentes. Esse sentimento de abandono da criança pareceu evidenciar-se tanto em relação à mãe, quando a criança expressava sua tristeza ao pensar que ela não mais queria ser sua amiga, quanto em relação ao pai, expressado pela

criança através dos choros de saudade por ele estar fora. A sua fala infantilizada também se tornava uma fonte de estresse para ela, pois era alvo da crítica dos colegas.

As estratégias de *coping* utilizadas por Esmeralda foram caracterizadas pela inação em várias situações, o que provavelmente dificultava seu enfrentamento. Apesar disso, a expressão emocional e a busca de apoio social também foram utilizados, o que poderia auxiliá-la em determinadas circunstâncias. Já a ação agressiva foi demonstrada como uma tentativa da criança de enfrentar o estresse trazido a partir de sua interação com o irmão.

Finalizando a avaliação do caso de Esmeralda, foi possível evidenciar a presença de um quadro de estresse, a partir da presença de sintomatologia significativa associada às diversas fontes estressoras e às avaliações subjetivas da criança, indicando seus sentimentos de tristeza, raiva e medo diante dos acontecimentos, que se somaram às poucas estratégias de *coping* disponíveis em seu repertório.

Topázio

Topázio também foi outra criança que chamou a atenção a partir de um sentimento de tristeza percebido pela professora e confirmando por ele e pela mãe. Apesar de claros sintomas de estresse que ele relatou na ESI e que foram sendo evidenciados no decorrer da pesquisa, e escala respondida pela mãe mostrou uma pontuação insuficiente para se atingir o critério de sintomatologia significativa. Essa criança também respondeu às questões de maneira convincente, informando detalhes das situações e revelando uma série de sintomas principalmente ao nível psicológico e psicológico com componentes depressivos.

Por ser uma criança bastante comunicativa, durante a entrevista Topázio informou situações e expressou com clareza seus sentimentos e crenças, revelando importantes fontes de estresse presentes em sua vida. A mãe, apesar de não informar os sintomas quando respondeu a ESI, expressou na entrevista a problemática apresentada pelo filho e as diversas situações pelas quais ele estava passando.

No caso de Topázio foi evidenciada sua dificuldade de adaptação com relação à mudança de cidade, ocorrida há quase um ano, e que estava se constituindo em importante estressor em sua vida. As diversas condições, como a perda da escola, das professoras, dos amigos e da família da cidade de origem, estavam afetando muito essa criança e trazendo-lhe uma série de sentimentos de tristeza, solidão e ansiedade.

Além da insatisfação com a mudança de cidade, apareceram problemas nas interações familiares e nas interações com colegas. Também chamou muita atenção nesse caso as fontes internas de estresse, caracterizadas por diversos sentimentos, crenças e características dessa

criança. As preocupações com a mãe, a insegurança, indecisão, dependência excessiva e sensibilidade emotiva indicaram as dificuldades interiores que Topázio tinha que enfrentar.

Diante das situações estressoras, as estratégias de *coping* apresentadas por ele foram a inação, que poderia dificultar a diminuição dos efeitos do estresse, além da expressão emocional e busca de apoio social, que, por outro lado poderiam auxiliá-lo a aliviar o estresse em algumas condições. No caso de Topázio também foi possível constatar a presença de um quadro de estresse, que se configurava a partir dos sintomas apresentados somados às diversas condições que traziam sofrimento para ele e às poucas estratégias de enfrentamento presentes em seu repertório.

Safira

Safira foi a criança que mais chamou a atenção nesse estudo pela grande quantidade de sintomas apresentados e de fontes de estresse presentes em sua vida. Sendo uma criança com 5 anos de idade, para a qual a escala não estava validada, e apesar de ter se mostrado muito tímida e retraída durante a aplicação da ESI, indicando dúvidas nas questões e não transmitindo muita segurança em suas respostas, a escala respondida pela mãe veio confirmar a presença de sintomas significativos. A pontuação obtida na ESI respondida por Safira e na ESI respondida por sua mãe foi a mais alta em comparação com todas os casos, indicando uma grande quantidade de reações, principalmente psicológicas. Foi durante a aplicação da ESI que Safira revelou um dado importante, quando disse que seu coração somente batia depressa quando seu pai batia em sua mãe, o que veio a ser confirmado a partir das entrevistas.

A entrevista com a criança trouxe poucas informações, uma vez que Safira se mostrou distraída, sem muito interesse, apresentando dúvidas com relação a muitas perguntas e não transmitindo segurança em suas respostas. Apesar de não ter conseguido expressar bem os eventos ocorridos, deixou claro que passava por situações que a deixavam triste, nervosa e com medo, revelando aborrecimento sofridos diante das interações com os colegas, com os irmãos e com os pais, além de uma certa insatisfação com a professora.

A grande maioria de fontes de estresse foi constatada na entrevista com a mãe. Nesta, foi percebido que as interações familiares, os sentimentos e comportamentos da criança e as situações significativas vividas por ela eram grandes estressores em sua vida. As interações familiares se mostraram muito disfuncionais, a começar pelos episódios de agressão física, sofridas pela mãe, por parte de seu companheiro, o pai da criança. A mãe demonstrou que

estava muito desestruturada psicologicamente, passando por dificuldades familiares e financeiras, sentindo-se desamparada e sem apoio, com condições precárias para cuidar dos filhos. O pai apresentava comportamento alcoolista e demonstrava ser agressivo com sua companheira e com os filhos e, portanto a mãe preferia não envolvê-lo na educação das crianças. Além disso, foi preso por roubo, e segundo relato da mãe, Safira, antes apegada ao pai, distanciou-se muito dele após esse episódio.

A criança apresentou baixa auto-estima e preocupações com o corpo relativas ao medo de engordar; sua mãe considerava-a muito “adulta pra idade dela”. O nervosismo e irritação excessivos, bem como a desobediência constante, chamaram também a atenção, além do comportamento de roubo de objetos em sala da aula. De acordo com a mãe, Safira justificava esse comportamento alegando que pegava os objetos por não ter dinheiro pra comprar.

Com relação às situações significativas vivenciadas, que indicaram uma probabilidade severa de ocorrência de problemas de saúde, e portanto, um elevado nível de estresse, foram constatadas diversas hospitalizações em decorrência de infecções, acidente pessoal, além de outras, como já relatado nos resultados do estudo que contribuíram com grande peso para o estresse de Safira.

Diante de tantas fontes estressoras, a criança tentava lidar com as estratégias de *coping* que possuía. Entretanto, como no caso das outras crianças, as estratégias disponíveis em idade tão precoce não pareceram ser suficientes para aplacar tantos estressores, contribuindo assim para o agravamento do quadro. Apesar de utilizar a expressão emocional e a busca de apoio social, que poderiam estar auxiliando, a inação também se fez presente no caso de Safira, e a ação agressiva pode ter se apresentado como uma tentativa da criança em resolver seus problemas na interação com a mãe, com os irmãos e os colegas.

Logo, ficou evidenciado a partir da identificação dos sintomas e fontes, que se tratava nesse caso de uma criança com um alto nível de estresse, que estava sofrendo diante de condições tão adversas de vida e que seus recursos eram insuficientes para lidar com tantos problemas.

Rubi

No caso de Rubi foram obtidos poucos dados a partir das entrevistas, tanto com a própria criança quanto com a mãe, pois ambos falaram pouco. Apesar disso, foi possível uma avaliação satisfatória que revelou sintomas, fontes de estresse e as estratégias de *coping* da criança. A partir da escala respondida pela criança puderam ser encontrados sintomas significativos de estresse, principalmente ao nível físico e psicológico. Rubi foi uma criança

que, apesar de ter respondido as perguntas prontamente, mostrava certa dificuldade em indicar a frequência, o que se somava ao fato de a ESI não ser validada para sua idade (5 anos). Entretanto, como no caso de Safira, a escala respondida pelos responsáveis também indicou sintomatologia significativa, principalmente ao nível psicológico, permitindo a confirmação dos dados.

Na entrevista, a criança falou pouco, mas revelou que passava por situações que lhes traziam sentimentos de tristeza, raiva e medo. Apontou algumas situações como a maneira com que os pais o corrigiam e destacou principalmente os conflitos com os colegas. A mãe mostrou-se muito tímida durante a entrevista, respondendo de maneira muito objetiva e não se estendendo no assunto, mas relatou sobre a maneira autoritária com que o pai lidava com Rubi e sobre o nervosismo e ansiedade inerentes à criança, além de outras situações na Escala de Fontes Estressoras.

Algo que chamou a atenção foram os medos de Rubi, relacionados principalmente a pesadelos que ele tinha durante a noite. Além disso, foram evidenciadas algumas situações significativas como divórcio e reconciliação dos pais, a mãe sair pra trabalhar fora e a criança ter que ficar com a babá, que se constituíam em fontes de estresse. Apesar de poucas, as situações ocorridas no último ano na vida de Rubi totalizaram uma pontuação na Escala de Fontes Estressoras, que indicou uma probabilidade média de ocorrência de problemas de saúde. A separação e reconciliação entre os pais, apontadas na escala, demonstraram conflitos existentes na relação entre eles, que se constituíam em fonte de estresse para a criança.

A inação, busca de apoio social, expressão emocional e ação agressiva foram as estratégias utilizadas por Rubi, a fim de enfrentar as situações estressoras. Como nos outros casos, ficou evidente que algumas delas poderiam estar ajudando-o, mas que na verdade, eram insuficientes para acabar com o estresse existente. Apesar de as informações sobre Rubi terem sido superficiais, também neste caso pode-se dizer que se tratava de uma criança estressada, uma vez que uma análise integrada dos sintomas, das fontes e das avaliações subjetivas, além das poucas estratégias de *coping* da criança, permitiu uma visualização mais ampla do quadro levando a tal conclusão.

Feitas as considerações particulares acerca de cada criança, discute-se a seguir as características gerais sobre os sintomas, as fontes de estresse e as estratégias de *coping* verificadas nesse estudo.

Os sintomas

A presença de sintomas significativos de estresse nas crianças do presente estudo caracterizou-se por uma prevalência das reações psicológicas. Os sintomas mais encontrados, segundo respostas das próprias crianças foram aqueles relacionados a sentir medo, ficar o tempo todo se mexendo fazendo coisas diferentes, sentir-se assustado na hora de dormir, sentir-se triste e não ter fome. Também foram frequentes: ter dor de barriga, ter dificuldade para prestar atenção, ficar nervoso com tudo, pensar que é feio, ruim e que não consegue aprender as coisas, ter dificuldade de dormir e estar sempre resfriado ou com dor de garganta.

Os dois sintomas mais encontrados, ou seja, sentir medo e sentir-se assustado na hora de dormir, são apontados na literatura como sentimentos comuns em crianças nessa faixa etária (Papália et al., 2006; Sadeh, 1996). Portanto, se não tivesse havido um conglomerado de sintomas, ficaria difícil realizar um diagnóstico preciso, uma vez que eles poderiam estar representando aspectos próprios da criança na idade estudada que não seriam decorrentes de um quadro de estresse.

Isto aponta para a necessidade de construção de instrumentos próprios para crianças abaixo de seis anos, que avaliem seus sintomas levando-se em consideração os aspectos característicos da idade e que sejam adequados ao seu nível de compreensão, uma vez que a ESI engloba alguns termos difíceis de serem compreendidos por ela, além de gradações de frequência excessivas que podem dificultar seu entendimento.

Apesar da utilização de um instrumento para avaliação dos sintomas não adequado à faixa etária, foi possível certificar-se com o auxílio de outros instrumentos, que as crianças do presente estudo encontravam-se estressadas. Entretanto, é necessário ressaltar que, diante dos inúmeros sintomas apresentados e das condições adversas de vida, não se pode descartar a hipótese de conjunção com outros quadros patológicos ou disfunções emocionais que poderiam estar sendo vivenciados, pois como afirmam Kay e Tasman (2002) e Marsh e Ghalan (2005), as crianças de hoje são vítimas de uma grande variedade de transtornos psicológicos.

Os estressores

As crianças estudadas refletem a realidade histórico-social na qual estão inseridas. Por isto, é importante conhecer como se configura tal realidade, uma vez que ela apresenta uma série de fatores estressantes. Autores como Penn (2002), Andrade (1998), Stenberg e Kincheloe (2001), Meurer (2001), Momo (2005), Furlan e Gasparin (2004), Carvalho (1996) e Delgado e Muller (2006) observam, que embora hoje as crianças sejam reconhecidas e

valorizadas, elas estão continuamente sendo submetidas a muitas das pressões e problemas do mundo adulto, o que faz com que vivenciem, em tenra idade, problemáticas típicas de adultos.

Assim, com relação à rotina, foi possível observar as crianças assistindo a programas direcionados ao público adulto, o que remete à reflexão sobre as condições que levam a tal comportamento. Será que as crianças gostam de tais programas ou assistem-nos por não terem outra atividade? Ou ainda, será que ficam diante da TV em tais horários por este ser um momento em que conseguem obter a companhia dos pais? Talvez as três opções sejam plausíveis, uma vez que, além do conteúdo atrativo apresentado na TV, observou-se a ausência de lazer e de diversidade nas atividades das crianças, bem como a ausência de atividades compartilhadas com os pais.

Outro aspecto percebido na rotina dessas crianças foi a escassa relação com colegas fora da escola, o que parece refletir também uma questão social, pois como afirma Souza (2005), a maioria dos pais tem medo de deixar os filhos brincando na calçada devido ao medo da violência. Além disso, essas crianças não têm muitas outras opções de lazer, uma vez que se tratam de famílias pobres, que não dispõem do dinheiro necessário para gastarem com passeios e diversões fora de casa.

De acordo com Lipp, citada por Ramon (2001), uma rotina correta deve privilegiar a socialização, a afetividade, a intelectualidade e o condicionamento físico; a criança precisa passear e brincar com os colegas, ter uma relação carinhosa com os adultos e ter uma escola que complemente a atividade intelectual com a física. Souza (2005) complementa dizendo que as atividades escolares devem ser equilibradas com atividades extracurriculares e de lazer. Entretanto, questiona-se: de que maneira essas crianças pobres podem ter uma rotina tão equilibrada, se tal rotina exige a disponibilidade de dinheiro?

Segundo Poleto et al. (2004), vários autores destacam que o crescimento em situações de pobreza pode ser visto como um ameaça ao bem estar e como uma limitação de oportunidades de desenvolvimento, uma vez que “a pobreza não é uma variável unitária, mas um conjunto de condições e eventos que se enlaçam e se acumulam” (Poleto et al., p.242).

Papalia et al. (2006) falam que a condição sócio-econômica, além da renda, diz respeito também ao nível de instrução e a profissão dos indivíduos, enfatizando que fatores como os tipos de lares e bairros em que as pessoas residem e a qualidade da assistência médica e educacional, influenciam os processos de desenvolvimento da criança. As autoras ressaltam que crianças pobres têm mais propensão que as outras a apresentarem problemas emocionais e comportamentais e que seu potencial cognitivo e desempenho escolar são mais afetados. Para elas, “a pobreza é estressante, insalubre e perigosa” (Papália et al., p. 281).

As autoras supracitadas afirmam ainda que a pobreza pode prejudicar o desenvolvimento das crianças através de seu impacto sobre o estado emocional dos pais, influenciando suas práticas educativas e o ambiente doméstico que eles criam. Justificam afirmando que esses pais podem se tornar ansiosos, deprimidos ou irritadiços, menos afetuosos e menos responsivos com os filhos, monitorando menos suas atividades, podendo disciplinar de forma inconsistente, severa e arbitrária, ignorando o bom comportamento e prestando atenção somente ao mau comportamento; eles podem se auxiliar menos na criação dos filhos tendo dificuldade para se comunicarem e cooperarem um com o outro. Dell’Aglia e Hutz (2002 a) também falam sobre o tema, afirmando que as práticas educacionais de populações de baixa renda caracterizam-se por um predomínio do autoritarismo, pela exigência de obediência e pela punição física.

As práticas educativas apareceram com grande destaque enquanto fontes de estresse para as crianças desse estudo. A maneira inadequada com que os pais corrigiam os filhos foi apontada em todos os casos. Estudos como o de Weber, Prado, Viezzer e Brandenburg (2004) discutem a influência das práticas parentais no desenvolvimento das crianças, apontando as consequências negativas trazidas por estilos autoritários e permissivos de educação dos filhos. Papália et al. (2006) falam que punições imprudentes, palmadas e gritos podem trazer prejuízos para a criança.

Braz, Dessen e Silva (2005) afirmam que o acesso à educação especializada sobre a educação dos filhos, a partir de livros, revistas e profissionais que lidam com crianças é menos comum em famílias de baixa renda, influenciando os valores e as crenças dos genitores. Segundo as autoras, as famílias de classe baixa enfatizam mais a educação formal, o respeito e os valores, enquanto que famílias de classe média consideram mais importante a transmissão de valores relativos à sociabilidade e à afetividade.

As discussões entre os pais também foram comuns no presente estudo. A esse respeito, Braz et al. (2005) afirmam que o relacionamento marital tem sido apontado como um fator preponderante para a qualidade de vida das famílias, sendo que o ajustamento conjugal, as formas de comunicação e as estratégias de resolução de conflitos influenciam as formas de cuidado com os filhos e as qualidades das relações entre os genitores e suas crianças. Relações conjugais insatisfatórias podem trazer consequências negativas para os filhos, como problemas de saúde, depressão, baixa competência social, baixa performance acadêmica, distúrbios de conduta entre outros. Além disso, Braz et.al (2005) identificam a prevalência de discussões exaltadas em famílias de baixa renda em frequência maior que as encontradas em famílias de renda média.

O alcoolismo e a violência conjugal, apesar de não terem sido freqüentes, chamaram a atenção no presente estudo. Com relação a esse assunto, Souza, Jeronymo e Carvalho (2005) apontam que filhos de alcoolistas têm sido apontados como mais vulneráveis ao desenvolvimento de problemas emocionais e comportamentais, de conduta e de aprendizagem. E, Brancalhone e Williams (2003) alertam que crianças expostas à violência conjugal podem apresentar vários problemas de comportamento, de aprendizagem, emocionais, sociais, de conduta, de personalidade, disfunções somáticas, entre outros.

As exigências e/ou expectativas por parte de um dos pais foram encontrados em alguns dos casos estudados, sendo que Bignotto (2004) afirma que tais fatores constituem-se em umas das principais fontes de estresse para a criança. Outras características como nervosismo, impaciência, irritação, dificuldades em colocar limites, preocupações excessivas também apareceram em um ou em ambos os pais. É Arnold (1999) quem afirma que problemas emocionais ou preocupações fazem com que os pais se tornem indisponíveis emocionalmente para a criança, gerando assim uma importante fonte de estresse.

Outro aspecto comum entre os casos refere-se às brigas entre irmãos, as quais, segundo Papália et al. (2006), são comuns na segunda infância, e se resolvidas de maneira adequada podem ser oportunidades para que eles possam aprender a se relacionar. Entretanto, as crianças do presente estudo mostraram-se muito incomodadas diante desses conflitos, indicando que eles lhes traziam sentimentos negativos funcionando enquanto estressores.

Uma outra fonte de estresse que se destacou sobremaneira diz respeito à interação com pares. É interessante observar que a maioria das reclamações das crianças com relação à escola referia-se às constantes brigas, rejeições ou ridicularizações por parte dos colegas. Conforme Assis e Vinha (2006) esses pequenos conflitos e desavenças são comuns no ambiente escolar e constituem-se em oportunidades para que sejam trabalhados valores e regras com os alunos. Entretanto, Lipp (2004) afirma que esses constantes conflitos, bem como as rejeições ou exigências constituem-se em fontes estressoras para as crianças, o que foi possível observar a partir dos relatos dos alunos, que indicaram sentimentos de tristeza e raiva diante dessas interações.

Com relação à interação com a professora, foram encontradas poucas fontes de estresse a partir das entrevistas. Os problemas que apareceram se referiram principalmente a outras professoras (substituta ou auxiliar) e não às professoras efetivas. Entretanto, a partir de observações informais por parte da pesquisadora, alguns comportamentos inadequados das professoras efetivas também foram percebidos. Pôde ser constatado, por exemplo, a maneira crítica como algumas educadoras se referiam a alguns alunos, comportamentos autoritários a

partir de um tom ríspido de voz utilizado com eles, bem como uma relação distante e fria estabelecida com as crianças. Assim, pode-se considerar duas hipóteses: ou os instrumentos utilizados a fim de avaliar esses aspectos foram inadequados, ou as crianças do estudo realmente tinham uma boa interação com suas professoras, e comportamentos inadequados apresentados por elas passavam despercebidos tanto pelos alunos quanto por suas mães.

Já com relação às características da escola, os discursos das mães e das crianças também não revelaram muitas fontes de estresse. A insatisfação com o lanche foi apontada por algumas crianças, e uma delas apresentou reclamações sobre as atividades realizadas. Entretanto, mais uma vez pode-se considerar a insuficiência dos instrumentos utilizados para avaliar tal fator, pois a partir de observações e conversas informais da pesquisadora no local, puderam ser constatadas as características abaixo descritas, que como apontado por Tricoli (2004) são potencialmente estressoras no ambiente escolar.

Em relação ao espaço físico, percebeu-se que poderia estar funcionando como estressor devido à acústica ruim e à falta de espaço para atividades físicas. Com relação às atividades, não foram observadas propostas que trabalhassem o movimento, a expressão corporal, a socialização e os limites. Diversas características com relação aos profissionais como os sentimentos de desânimo, tom ríspido de voz, maneira crítica de corrigir as crianças, comportamento autoritário e impositivo, apatia e falta de entusiasmo, ausência de afeto com os alunos também foram observados de maneira casual pela pesquisadora, assim como problemas na interação entre os profissionais e no intercâmbio com a família. O modo de manter a disciplina, também foi percebido como inadequado, já que os limites não eram colocados de maneira clara e acessível ou eram impróprios para a faixa etária dos alunos.

Além das condições externas, também se destacaram nesse estudo as fontes internas de estresse. Muitos dos sentimentos vivenciados pelas crianças avaliadas são considerados normais na segunda infância. Entretanto, este fato não exclui suas características estressoras, uma vez que tais sentimentos podem incomodar-lhes sobremaneira. Os medos de seres sobrenaturais e de animais apareceram em todos os casos, e conforme diz Papália et al. (2006), tais medos são comuns em crianças de 5 ou 6 anos, assim como o medo de separação da mãe, que também ficou evidenciado nesse estudo a partir de relatos sobre as preocupações dos filhos em acontecer algo ruim com suas mães. O medo da noite também apareceu na grande maioria dos casos, confirmando as afirmações de Sadeh (1996), para quem o sono constitui-se em significativa fonte de estresse a partir das várias condições associadas a ele.

Além desses sentimentos considerados normais nessa faixa etária, todas as crianças apresentaram incômodos diante dos próprios erros, e algumas delas ainda demonstraram

timidez, tristeza, ansiedade, nervosismo e baixa auto-estima, todos eles ressaltados enquanto fontes internas de estresse para autoras como Lucarelli (2004) e Lipp (2004).

Complementando as condições estressoras existentes na rotina, nas interações familiares, com colegas e com professoras, além das características da escola, evidenciaram-se também as situações significativas na vida da criança. A partir da Escala de Fontes Estressoras foram revelados inúmeros eventos que, como pontuados por Lipp (in Lucarelli, 2004), indicaram probabilidades de adoecer que foram de média à severa, o que apontou um quadro de estresse vivenciado por todas as crianças avaliadas. A interação das entrevistas com a Escala de Fontes Estressoras foi bastante útil, permitindo uma visão complementar e mais ampliada das fontes de estresse presentes na vida da criança.

As estratégias de *coping*

A identificação das estratégias de *coping* mostrou que as crianças desse estudo utilizavam a inação, a busca de apoio social, a expressão emocional, a ação agressiva e a ação direta, sendo que as três primeiras foram as que mais apareceram. Entretanto, o tipo de estratégia utilizada dependeu, como em outros estudos (Dell’Aglia e Hutz, 2002 a; 2002 b), do tipo de situação e dos participantes envolvidos. A inação foi mais utilizada em situações envolvendo os pais, professores e, algumas vezes, os colegas; o apoio social, buscado junto à mãe ou professora, foi utilizado principalmente diante de interações com colegas e diante dos próprios sentimentos. A expressão emocional, ocorrendo através do choro, foi manifestada principalmente diante das interações com os pais. Já a ação agressiva foi mais utilizada nas interações com irmãos, e em alguns casos, na interação com a mãe; a ação direta apareceu poucas vezes, somente diante das discussões entre os pais.

Dell’Aglia e Hutz (2002 a) mostram que as estratégias de inação e expressão emocional podem ser mais utilizadas diante de eventos que ocorrem com adultos devido a uma dificuldade das crianças em interagir ou discutir com os adultos sobre os problemas vivenciados. Os autores explicitam ainda que o predomínio de uma educação autoritária com a utilização de castigos e valorização da obediência, faz com que as crianças não encontrem outra alternativa a não ser a submissão. Assim, os eventos que ocorrem com adultos passam a ser considerados como incontroláveis pela criança, uma vez que parece não haver condições de negociação em tais situações. Essa hipótese parece ser plausível no presente estudo, uma vez que as maneiras inadequadas com que os pais corrigiam os filhos, através de gritos,

palmas e brigas, apareceram enquanto fontes de estresse em todos os casos, indicando uma educação autoritária como pontuado pelos autores supracitados.

Dell’Aglia e Hutz (2002 a) pontuam ainda que as estratégias de *coping* evoluem de formas nas quais a criança é mais passiva e dependente para formas nas quais ela é mais ativa e independente. Isto se torna ainda mais evidente em crianças pré-escolares, pois como pôde ser percebido no presente estudo, as crianças utilizavam muito a busca de apoio social, a inação e a expressão emocional, ou seja, formas mais passivas e dependentes de estratégias. Certamente isso se deve às limitações cognitivas, capacidades inexistentes ou ainda imaturas para a utilização de estratégias mais elaboradas de resolução direta do problema e de auto-regulação emocional, ainda não desenvolvidas nessa faixa etária.

Pode-se afirmar que o pequeno repertório de estratégias de enfrentamento, como o que foi aqui encontrado, contribui para o aumento do estresse nessas crianças, uma vez que diante de eventos estressores, elas não dispõem de maneiras efetivas de lidar com eles. Isso indica o grande sofrimento de crianças pequenas diante de tais eventos.

Aliada à precariedade das estratégias de *coping*, é preciso ressaltar que, por se tratarem de crianças ainda muito pequenas, elas geralmente se encontram impossibilitadas de eliminar os estressores com os quais se deparam, pois sua grande maioria (condições inerentes à família, à rotina ou à escola) está completamente fora de seu controle. É Ryan-Wenger (1992) quem comenta sobre esta observação, indicando a necessidade de estudos específicos sobre os estresse em crianças.

Além disso, nota-se que a maioria dos estressores encontrados para as crianças desse estudo pareciam ser condições constantes em suas vidas, ou seja, apresentaram-se como um conjunto de condições configurando um “modo de vida estressante” que já estava arraigado nessas famílias. Diante disso, a intervenção em casos como esses precisariam ir além de considerações sobre o estresse, remetendo-se a outros possíveis problemas sociais e psicológicos que aparecem em conjunção com este quadro.

A pesquisa realizada, embora em proporções modestíssimas, não permitindo generalizações, procurou avaliar o estresse infantil conforme recomendado por Lucarelli (2004), ou seja, evidenciando os sintomas, as fontes internas e externas e a avaliação subjetiva da criança, a fim de certificar-se que se trata de um caso de estresse. Com o intuito de realizar um estudo mais abrangente, foi feita ainda uma avaliação das estratégias de *coping* utilizadas, uma vez que estas também influenciam o estresse vivenciado.

Outra contribuição do presente estudo foi a tentativa de elaboração de um instrumento inédito na literatura para aferir as possibilidades de estresse em crianças pequenas. Trata-se da

Entrevista Lúdica, realizada a partir de um jogo de regras estruturado para tal finalidade, o qual deverá ser melhor elaborado e possivelmente, avaliado em outros estudos, de modo a se constituir em uma possibilidade de avaliação de estresse na população abaixo dos seis anos de idade.

A ausência de trabalhos para a avaliação do estresse em crianças pré-escolares é algo que deve ser tratado com atenção, pois estudos como os de Santos (2005) e de Lipp e al. (2002) apontam para o acréscimo dos níveis de estresse, conforme a diminuição da idade em crianças abaixo de 10 anos, sugerindo que crianças menores vivenciam mais o estresse que crianças maiores. Assim, é fundamental o reconhecimento de que crianças em idades cada vez mais precoces estão sendo expostas a fatores estressores e que, na seqüência, apresentam-se as condições nefastas para a saúde física e emocional dos pequenos, conforme se depreende dos estudos apresentados ao longo do trabalho.

Considerando os achados do estudo ora concluído, uma reflexão final pode ser empreendida, enfatizando que, diante do espaço que as crianças estão tendo na atualidade, é preciso que os políticos, profissionais especializados em infância e a sociedade como um todo sejam sensibilizados quanto à especificidade da infância, quanto à riqueza de sua cultura e, principalmente, quanto às conseqüências pesadas em se conceber novamente a criança, como um “adulto em miniatura”.

Considerações Finais

À luz da pesquisa realizada e das tendências observadas na literatura pertinente, algumas questões podem ser consideradas e reconsideradas, servindo como pontos de reflexão para pesquisas adicionais, haja vista que os resultados encontrados permitiram uma melhor e maior abrangência do tema, mostrando a pertinência de se ter avaliações acerca do estresse em pré-escolares e indicando caminhos para pesquisas futuras.

Todavia, o estudo também apresentou algumas limitações, como a escassez de instrumentos para investigação junto à faixa etária estudada, além da impossibilidade de se ter uma amostra representativa, em virtude do pouco tempo disponível para a execução e conclusão do trabalho. Vale apontar que um estudo de tal natureza, envolvendo um grande número de variáveis a serem contempladas, acaba por esbarrar em algumas dificuldades, como: veracidade das informações trazidas pelos participantes, necessidade de se adequar instrumentos, longa espera pela disponibilidade para participação dos pais e professores.

Durante a análise dos dados, foram sendo encontradas algumas fragilidades no estudo que não haviam sido percebidas anteriormente, como às ligadas aos roteiros das entrevistas com crianças, mães e professoras, que poderiam ter sido mais bem formulados, de modo a conter indagações que levassem a um esclarecimento mais amplo da temática pesquisada.

A despeito das dificuldades, o estudo também contribuiu com importantes estratégias que permitiram o alcance dos objetivos almejados. A construção da Entrevista Lúdica, evidenciando uma forma inédita de se coletar dados oriundos das próprias crianças, permitiu contemplar uma quantidade maciça de informações. As entrevistas com as mães e professoras foram importantes por possibilitarem a complementação e checagem dos dados trazidos pelas crianças levando a uma análise satisfatória. Outro ponto a ser destacado refere-se a presença da pesquisadora no ambiente escolar, que permitiu constatar a existência de fontes estressoras não identificadas nas entrevistas realizadas, apontando para a necessidade de se ter outros instrumentos que avaliem a escola e as educadoras.

De tudo o que foi dito, acredita-se que o presente estudo contribuiu para evidenciar informações que possam ser úteis ao diagnóstico, à compreensão e ao manejo do estresse em crianças pré-escolares, que como foi visto, apresentam grande sofrimento diante desse quadro, em decorrência de suas poucas possibilidades e capacidades para lidar com o grande número de fontes de estresse às quais estão expostas.

O grande número de fontes de estresse chamou atenção especialmente devido ao que se configurou como um “modo de vida estressante”, composto por uma série de condições sociais e familiares adversas, às quais as crianças estavam expostas e precisavam se submeter, aliadas a outras condições psicológicas negativas pelas quais passavam. Isto indica a necessidade de intervenções efetivas de uma equipe multidisciplinar, que leve em conta a integração dos aspectos físicos, psicológicos e sociais da criança e de sua família durante o diagnóstico e manejo dos problemas.

Portanto, espera-se que os resultados aqui evidenciados sejam úteis aos pais, familiares e aos profissionais da saúde e da educação, além de todos os que direta ou indiretamente atuam e buscam a melhor forma de se criar e educar as crianças, preparando-as para um mundo mais solidário e menos competitivo e assim, menos estressante nesse terceiro milênio.

Referências

- Alencar, E.M.L.S (1985). *A criança na família e na sociedade*. Petrópolis: Vozes.
- Almeida, O.M.M.S.de (2003). A resposta neurofisiologia ao stress. In M.E.N. Lipp (ed), *Mecanismos neuropsicofisiológicos do stress: Teoria e aplicações clínicas* (pp.25-30). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Alves, P.B.(2002) Atividades cotidianas de crianças em situação de rua. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18(3), 305-313.
- Andrade, A.N.de (1998). A Criança na Sociedade Contemporânea: do “ainda não” ao cidadão em exercício. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 11(1), 161-174.
- Andrade, L.M.B. (2004). Stress e disfunções craniomandibulares. In M.E.N. Lipp (ed), *Stress no Brasil: Pesquisas Avançadas* (pp.83-92). Campinas: Papirus.
- Antoniazzi, A.S., Dell’ Áglio, D.D. e Bandeira, D.R. (1998). O conceito de coping: uma revisão teórica. *Estudos de Psicologia*, 3(2), 273-294.
- Ariès, P. (1978). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Arnold, L.E. (1999). Stress in children and adolescents: Introduction and summary. In L.E. Arnold (ed), *Childhood Stress* (pp. 1-22). New York: John Wiley.
- Assis, O.Z.M. e Vinha, T.P. (2006). *O processo de resolução dos conflitos interpessoais na escola autocrática e democrática*. Acedido em 20 de outubro de 2006 em: http://www.fe.unicamp.br/ipg/arquivos/artigo_sobre_conflitos_IAENE.doc.
- Bardin, L. (1975). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições.
- Barton, M.L. e Zeanah, C.H. (1999). Stress in the preschool years. In L.E. Arnold (ed), *Childhood Stress* (pp. 193-222). New York: John Wiley.
- Beck, A. (1976). *Cognitive therapy and emotional disorders*. New York: Int. Univ. Press.
- Benzoni, P.E., Carneiro, B.V., Ribeiro, D.P.S.A., Peres, M.R. e Milaré, R.M.S.A. (2004). Tipologia das pesquisas sobre stress no Brasil. In M.E.N. Lipp(ed). *Stress no Brasil: Pesquisas avançadas* (pp.205-213) Campinas.
- Bezerra, P.P.L. (2004). Revascularização do miocárdio: stress, qualidade de vida e reestabelecimento pós-cirúrgico. In M.E.N. Lipp (ed), *Stress no Brasil: Pesquisas Avançadas* (pp.113-120). Campinas: Papirus.
- Bignoto, M.M. (1997) *Stress e suas fontes na ontogênese e manutenção da obesidade infantil*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Pós-Graduação em Psicologia Clínica, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, Brasil.

- Bignoto, M.M. (2004) O papel dos pais na prevenção do stress infantil. In M.E.N. Lipp (ed), *Crianças estressadas: Causas, sintomas e soluções*. 3ª edição (pp. 101-122). Campinas: Papirus.
- Bogdan, R.C. e Biklen, S.K. (1994). Características da investigação qualitativa. In R.C. Bogdan e S.K. Biklen (eds), *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Boyce, W.T., Barr, R.G., Zeltzer, L.K. (1992). Temperament and the psychobiology of childhood stress. *Pediatrics*, 90(3), 483-486.
- Boyce, W.T. e Jemerim, J.M. (1990). Psychobiological differences in childhood stress response. *Journal of Development and Behavioral Pediatrics*, 11(3), 140-150.
- Bosna, H., Peter, R., Siegrist, J. e Marmot, M. (1998). Two alternatives job stress models and the risk of coronary heart disease. *American Journal of Public Health*, 88, 68-74.
- Brancahnone, P.G. e Williams, L.C.A (2003). Crianças expostas à violência conjugal: Uma revisão de área. In M.C. Marquenzine, M.A. Almeida, S.Omote e E.D.O. Tanaka (eds), *O papel da família junto ao portador de necessidades especiais* (pp.123-130). Londrina: Edue.
- Brasio, K.M. (2004). Fontes internas de stress e treino de controle do stress aplicado à retocolite ulcerativa inespecífica. In M.E.N. Lipp (ed), *Stress no Brasil: Pesquisas Avançadas* (pp. 71-82). Campinas: Papirus.
- Braz, M.P., Dessen, M.A. e Silva, N.L.P. (2005). Relações conjugais e parentais: Uma comparação entre famílias de classes sociais baixa e média. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 18(2), 151-161.
- Bronfenbrenner, U. e Morris, P.A.(1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon e R.M. Lerner (eds), *Handbook of child psychology: vol.1. Theoretical models of human development* (pp.993-1028). NewYork: Wiley
- Buendía, J. e Mira, J.M. (1993). *Eventos vitales, afrontamiento y desarrollo: um estudio sobre el estrés infantil*. Universidad de Murcia.
- Calais, S.L.Andrade, L.M. e Lipp, M.E.N. (2003). Diferenças de sexo e escolaridade na manifestação de stress em adultos jovens. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 16(2), 227-263.
- Cardoso, C.L.e Loureiro, S.R. (2005). Problemas comportamentais e stress em crianças com ansiedade frente ao tratamento odontológico. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 22(1), 5-12.
- Carvalho, V.B.C.L (1996). Introdução ao estudo do desenvolvimento. In V.B.C.L. Carvalho, *Desenvolvimento humano e psicologia* (pp. 11-37). Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Cecconello, A.M. e Koller, S.H. (2003) Inserção ecológica na comunidade: uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 16(3), 515-524.

- Cohen, S. e Williamson, G.M. (1991). Stress and infections disease in humans. *Psychological Bulletin*, 109(1), 5-24.
- Compas, B.E. (1987). Coping with stress during childhood and adolescence. *Psychological Bulletin*, 101, 393-403.
- Compas, B.E., Banez, G.A., Malcarne, V. e Worsham, N. (1991). Perceived control and coping with stress: a developmental perspective. *Journal of Social Issues*, 47, 23-34.
- Covolán, M.A.(1996). Stress ocupacional do psicólogo clínico: seus sintomas, suas fontes e as estratégias utilizadas para controlá-lo. In M.E.N. Lipp (ed), *Pesquisas sobre stress no Brasil: saúde, ocupações e grupos de risco* (pp. 225-242). Campinas: Papirus.
- Cury, A. (2003). *Pais brilhantes professores fascinantes*. 3ªedição. Rio de Janeiro: Sextante.
- Dahlberg, G., Moss, P. e Pence, A. (2003). Construindo a Primeira Infância: o que achamos que isto seja? (M.F. Lopes, Trans) In G. Dahlberg, P. Moss e A. Pence, *Qualidade da Educação na Primeira Infância: Perspectivas pós-modernas* (pp.63-85). Porto Alegre: Artmed.
- Delgado, C.C. e Muller, F. (2006). Tempos e Espaços das Infâncias. *Currículo sem Fronteira*, 6(1), 5-14. Acedido em 10 de setembro de 2006, em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/intro.pdf>.
- Dell'Aglio, D. e Hutz, C.S. (2002 a). Estratégias de coping de crianças e adolescentes em eventos estressantes com pares e adultos. *Psicologia USP*, 13(2), 203-225.
- Dell'Aglio, D. e Hutz, C.S. (2002 b). Estratégias de coping e estilo atribucional de crianças em eventos estressantes. *Estudos de Psicologia* (Natal), 7(2), 5-13.
- De Rose Junior, D. (1998). Lista de Sintomas de “Stress” Pré-Competitivo Infanto-Juvenil: elaboração e validação de um instrumento. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, 12(2): 126-33.
- Dimenstein, M., Vasconcelos, A.K.F. e Leitão, M. (2004). Stress infanto-juvenil e vivência de rua. *Mudanças*, 12(2), 397-426.
- Elkind, D. (1982). *O direito de ser criança: Problemas da criança apressada* (A.B.Simões, Trans.). São Paulo: Fundo Educativo Brasileiro.
- Fernández-Castilho, A. e López-Naranjo, I. (2006). Transmisión de emociones, miedo y estrés infantil por hospitalización. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6(3), 631-645.
- Ferreira, A.B.H. (1975). *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Ferreira, M.C.P. (2001). Bancários portadores de distúrbios osteomoleculares relacionados ao trabalho e identidade profissional. *Estudos*, 28, 749-781.

- Folkman, S. e Lazarus, R.S. (1980). An analysis of coping a middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21, 219-239.
- Folkman, S. e Lazarus, R.S. (1985). If it changes it must a be process: A study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 150-170.
- Franca, C.A. e Leal, E.Q. (2003) A influência do stress excessivo no desenvolvimento da criança. In.: M.E.N. Lipp, (ed). *Mecanismos neuropsicofisiológicos do stress: Teoria e aplicações clínicas* (pp. 79-83). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Franco, A.L.S. e Bastos, A.C.S.(2002). Um olhar sobre o programa de saúde na família: a perspectiva ecológica na psicologia do desenvolvimento segundo Brofenbrenner e o modelo da vigilância da saúde. *Psicologia em Estudo*, 7(2), 65-72.
- French Jr, J.R.P. e Caplan, R.D. (1970). Psychosocial factor in coronary heart disease. *Journal Ind Med*, 39, 383-397.
- Furlan, M.R.; Gasparin, J.L. (2004). A construção do “ser” criança na sociedade capitalista. *Terra e Cultura*, 38, 3-15. Acedido a 10 de setembro de 2006 em: http://www.ppe.uem.br/publicacao/sem_ppe_2003/Trabalhos%20Completo/pdf/004.pdf.
- Galvão, I. (1995). *Henri Wallon: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis: Vozes.
- Gazzaniga, M.S. e Heatherton, T.F. (2005) Emoções, estresse e coping (M.A.V. Veronese, Trans.). In M.S. Gazzaniga e T.F. Heatherton, *Ciência psicológica: mente, cérebro e comportamento* (pp.312-341). Porto Alegre: Artmed.
- Gil, A.C. (1996). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Gomes, V.F. e Bosa, C. (2004). Estresse e relações familiares na perspectiva de irmãos de indivíduos com Transtornos Globais de Desenvolvimento. *Estudos de Psicologia*, 9(3), 553-561.
- González, M.A.A. (2001) *Stress: temas de psiconeuroendocrinologia* (M.C.T.V. Teixeira, trans.). 2ª edição. São Paulo: Robe Editorial.
- Grunspun, H. (1980). *Distúrbios psicossomáticos da criança: O corpo que chora*. São Paulo: Atheneu.
- Halpern, R. e Figueiras, A.C.M. (2004) Influências ambientais na saúde mental da criança. *Jornal de Pediatria*, 80,(2), 104-110.
- Hagen, K.B., Magnus, P. e Vetlesen, K. (1998). Neck shoulder and low-back disorders in the forestry industry: relationship to work tasks and perceived psychosocial job stress. *Ergonomics*, 41, 1510-1518.
- Harrison, R.V. (1978). *Person-environment fit and job stress, stress at work*. Chichester: John Wiley and Sons.

- Hemingway, M.A. e Smith, C.S. (1999). Organizational climate and occupational stressors as predictors of withdrawal behaviours and injuries in nurses. *Journal of Occupational and Organizational psychology*, 72, 285-299.
- Hingley, J.D. e Suomi, S.J. (1996). Effect of reactivity and social competence on individual responses to severe stress in children: Investigations using nonhuman primates. In C.R. Pfeffer (ed), *Severe stress and mental disturbance in children*. Washington: American Psychiatric Press.
- Homes, T.H. e Rahe, R.K. (1967). The social readjustment rating scale. *Journal of Psychosomatic Research*, 4, 189-194.
- Huffman, L.C. e Del Carmen, R. (1999). Prenatal stress. In L.E. Arnold (ed), *Childhood Stress* (pp. 141-172). New York: John Wiley.
- Kay, J. e Tasman, A. (2002). *Psiquiatria: ciência comportamental e fundamentos clínicos* (E. Nopper, Trans.). Tamboré, SP: Manole.
- Lemes, S.O., Fisberg, M., Rocha, G.M., Ferrine, L.G., Martins, G., Silviero, K. e Ataka, M.A. (2003). Stress infantil e desempenho escolar: avaliação de crianças de 1ª a 4ª série de uma escola pública do município de São Paulo. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 20(1), 5-14.
- Lipp, M.E.N. (1984). Stress e suas implicações. *Estudos de Psicologia*, 3, 5-19.
- Lipp, M.E.N. (1996) Stress: conceitos básicos. In M.E.N. Lipp (ed). *Pesquisas sobre stress no Brasil: Saúde, ocupações e grupos de risco* (pp. 13-34). Campinas: Papirus.
- Lipp, M.E.N (2001). Estresse emocional: a contribuição de estressores internos e externos. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 28(6), 347-349.
- Lipp, M.E.N. (2003) O modelo quadrifásico do stress. In M.E.N. Lipp (ed). *Mecanismos neuropsicofisiológicos do stress: teoria e aplicações clínicas* (pp. 17-21). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Lipp, M.E.N. (2004). O stress da criança e suas conseqüências. In M.E.N. Lipp (ed). *Crianças estressadas: causas, sintomas e soluções* (pp.13-42). 3ª edição. Campinas: Papirus.
- Lipp, M.E.N., Arantes, J.P., Buriti, M.S. e Witzig, T. (2002). O estresse em escolares. *Psicologia escolar e educacional*, 6(1), 51-56.
- Lipp, M.E.N. e Lucarelli, M.D.M. (1998). *Escala de stress infantil* (ESI). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Lipp, M.E.N. e Malagris, L.E.N (2001). O stress emocional e seu tratamento. In B. Rangé (ed). *Psicoterapias cognitivo-comportamentais: um diálogo com a psiquiatria* (pp. 475-490). Porto Alegre: Artmed Editora.

- Lipp, M.E.N. e Malagris, L.E.N (2004). O stress no Brasil de hoje. In M.E.N.(ed), *Stress no Brasil: pesquisas avançadas* (pp. 215-222). Campinas: Papirus.
- Lipp, M.E.N. e Novaes, L.E. (2000). *O stress*. São Paulo: Contexto Editora.
- Lipp, M.E.N. e Romano, A.S.F (1987). O stress infantil. *Estudos de psicologia*, 2, 42-54.
- Lippi, J. R. S. (1983) A criança maltratada e negligenciada. In.: S.Célia (ed), *A criança e o adolescente da década de 80: aspectos psiquiátricos* (pp. 117-125). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Lordelo, L.R., Bastos, A.C.S. e Alcântara, M.A.R. (2002). Vivendo o contexto da violência: o caso de um adolescente. *Psicologia em estudo*, 7(2), 31-40.
- Lucarelli, M.D.M. (2004). O diagnóstico do stress infantil. In M.E.N. Lipp (ed), *Crianças estressadas: causas, sintomas e soluções* (pp. 43-64). 3ª edição. Campinas: Papirus.
- Lucarelli, M.D.M. e Lipp, M.E.N. (1999) Validação do inventário de sintomas de stress infantil. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12(1), 34-44.
- Machado, D.V.M. (1983). Sofrimentos evitáveis, sofrimentos inevitáveis. In A.M. Machado (ed), *O mito da infância feliz* (pp.143-147). São Paulo: Summus.
- Maciel, S.V. (1996). Atleta juvenil feminina: correlação entre características psicológicas, estresse e lesões osteomoleculares. In M.E.N. Lipp (ed), *Pesquisas sobre stress no Brasil: saúde, ocupações e grupos de risco* (211-224). Campinas: Papirus
- Malagris, L.E.N. (1996). Stress e úlceras gastroduodenais: interações clínicas-psicológicas. In M.E.N. Lipp (ed), *Pesquisas sobre stress no Brasil: saúde, ocupações e grupos de risco* (pp. 83-108). Campinas: Papirus.
- Malagris, L.E.N. (2003) Influência da diátese personológica. In M.E.N. Lipp (ed). *Mecanismos neuropsicofisiológicos do stress: teoria e aplicações clínicas* (pp.71-74). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Malagris, L.E.N. e Castro, M.A. (2004). Distúrbios emocionais e elevações do stress em crianças. In: M.E.N. Lipp (ed). *Crianças estressadas: causas, sintomas e soluções* (pp. 65-100). 3ª edição. Campinas: Papirus.
- Margis, R., Picon, P., Cosner, A.F. e Silveira, R.O. (2003). Relação entre estressores, estresse e ansiedade. *Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul*, 25(1), 65-74.
- Martins, E. e Szymansky, H. (2004). A abordagem ecológica de Urie Brofenbrenner em estudos com famílias. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 4(1), 63-77.
- Mash, E.J.e Grahman, S.A. (2005). Classificação e tratamento da psicopatologia infantil (S.M. Dolinsky, Trans). In V.E.Caballo e M.A.Simón (ed), *Manual de Psicologia Clínica Infantil e do Adolescente: Transtornos Gerais* (pp.29-58). São Paulo: Livraria Santos Editora.

- Mateus, M.T.R., Duarte, T.L., Gandim, V.M. e Sobral, A.P.V. (2006). Avaliação de nível de estresse e sua correlação com o surgimento do herpes labial recorrente. *Revista Brasileira em Promoção da Saúde*, 19(1), 35-39.
- Medeiros, E.N.e Nóbrega, M.M.L. (2005). Prevalência do estresse infantil em estudantes do ensino fundamental em escolas pública e privada. *Revista Eletrônica de Enfermagem*, 7(1), 67-71. Acedido em 07 de agosto de 2006 em: http://www.doaj.org/doaj?func=fulltext&passMe=http://www.fen.ufg.br/Revista/revista7_1/original_06.htm
- Meleiro, A.M.A.S. (2002). O stress do professor. In M.E.N. Lipp (ed). *O stress do professor* (pp. 11-27). 2ª edição. Campinas: Papirus.
- Meurer, F.R.(2001, setembro). A individualização da criança no confronto entre a autoridade e a técnica. *Anais do XXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*, Campo Grande. Acedido em 17 de agosto de 2006 em: <http://repositorio.portcom.intercom.org.br/bitstream/1904/4963/1/NP13MEURER.pdf>.
- Momo, M. (2005). *Meninas Superpoderosas, Barbie, Bey Blade e Yu-Gi-Oh: culturas e identidades infantis pós-modernas presentes na escola*. Trabalho apresentado no 1º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação. Acedido em 10 de agosto de 2006 em: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo/codigo=1342092>.
- Mondardo, A.H. (2000). O estresse infantil e as condições sócio-familiares da criança em idade escolar. Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- Moreira, L.V.C. e Lordelo, E.R. (2002). Creche em ambiente urbano pobre: ressonâncias no ecossistema desenvolvimental. *Interação em Psicologia*, 6(1), 19-30.
- Moreira, M.D. e Melo Filho, J. (1992). *Psicossomática hoje*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Morse, J. (1991). Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. *Nursing Research*, 40(1), 120-132.
- Motta, A.B. e Enumo, S.R.(2002). Brincar no hospital: câncer infantil e avaliação do enfrentamento da hospitalização. *Psicologia, saúde e doenças*, 3(1), 23-41.
- Mota, E.L.A., Franco, A.L.S. e Motta, M.C. (1999). Migração, estresse e fatores psicossociais na determinação da saúde da criança. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 12(1), 119-132.
- Mulatu, M.S. (1995). Prevalence and risk factors of psychopathology in Ethiopian children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 34, 19-25.
- Nacarato, A.H.C.B. (1996). Stress no idoso: efeitos diferenciais da ocupação profissional. In M.E.N. Lipp (ed), *Pesquisas sobre stress no Brasil: saúde, ocupações e grupos de risco* (pp.275-296). Campinas: Papirus.
- Nery, F.G., Borba, E.F.e Neto, F.L. (2004). Influência do estresse psicossocial no lúpus eritematoso sistêmico. *Revista Brasileira de Reumatologia*, 44(5), 355-361.

- Neves, J.L. (1996). Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. *Cadernos de Pesquisa em Administração*, 1(3), 1-5.
- Nitsch, J.R. (1981). *Stress: theorien, untersuchungen und massnahmen*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Noce, F. e Samulsky, D.M. (2002). Análise do estresse psíquico em atacantes no voleibol de alto nível. *Revista Paulista de Educação Física*, 16(2), 113-129.
- Okay, Y. (1986). Atenção global à criança e modelo biomédico. *Pediatrics*, 8, 172-175.
- Oliveira, J.B.de (2004). Stress: diferenças de gênero em amostra de juízes e servidores públicos. In M.E.N. Lipp (ed), *Stress no Brasil: pesquisas avançadas* (pp. 187-196). Campinas: Papirus.
- Opperman, R.V., Alchieri, J.C. e Castro, G.D.(2002). Efeitos do estresse sobre a imunidade e a doença periodontal. *Revista de Faculdade de Odontologia de Porto Alegre*, 43(2), 52-59.
- Papália, D.E., Olds, S.W. e Feldman, R.D. (2006). *Desenvolvimento humano* (D.Bueno, Trans.). 8ª edição. Porto Alegre: Artmed.
- Penn, H. (2002) Primeira Infância: A visão do Banco Mundial (F. Rosemberg, Trans). *Cadernos de Pesquisa*, 15, 7-24.
- Pereira, M.I.W. (1996). *Dor abdominal e stress infantil*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Pós-Graduação em Psicologia Clínica, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, Brasil.
- Pereira, M.M.B. e Tricoli, V.A.C. (2003). A influência do meio ambiente e de práticas parentais na vulnerabilidade ao stress. In M.E.N. (ed). *Mecanismos neuropsicofisiológicos do stress: Teoria e aplicações clínicas* (pp.67-70). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Piedrahita, M.V.A. (2000). Concepciones e imágenes de la infância. *Ciências humanas*, 28, 87-96.
- Pinheiro, A.A.A. (2004) A criança e o adolescente: representações sociais e o processo constituinte. *Psicologia em estudo*, 9(3), 343-355.
- Pinto, M. (1997). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança.
- Pinto, W.N.R. (1996). Stress, qualidade de vida e vitiligo. In M.E.N. Lipp (ed), *Pesquisas sobre stress no Brasil: saúde, ocupações e grupos de risco* (pp. 129-138). Campinas: Papirus.
- Poletto, M., Wagner, T.M.C.e Koller, S.H. (2004). Resiliência e desenvolvimento infantil de crianças que cuidam de crianças: uma visão em perspectiva. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, 20(3), 241-250.

- Qvortrup, J. (1992). O niño como sujeto y objeto: Ideas sobre el programa de infancia en el Centro Europeo de Viena. *Revista de Estudios Infancia y Sociedad*, 15, 38-44.
- Ramon, J. (2001). Infância curta demais. *Revista Educação*, edição 243. Acedido em 10 de fevereiro de 2006 em: http://www2.uol.com.br/aprendiz/n_revistas/revista_educacao/julho01/capa.htm.
- Rangé, B.(2003) Influência das cognições na vulnerabilidade ao stress. In M.E.N.(ed), *Mecanismos neuropsicofisiológicos do stress: teoria e aplicações clínicas* (pp.75-78). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Reinhold, H.H. (1996). Stress ocupacional do professor. In M.E.N. Lipp (ed), *Pesquisas sobre stress no Brasil: saúde, ocupações e grupos de risco* (pp.169-194). Campinas: Papirus.
- Rêgo, T.C. (2002). Configurações sociais e singularidades: o impacto da escola na constituição dos sujeitos. In M.K. Oliveira (ed). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea* (pp.47-76). São Paulo: Moderna.
- Rodrigues, A.V.S. (2003). *A influência do condicionamento aeróbico no desempenho cognitivo em oficiais do exército submetidos a estresse mental*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho.
- Romano, A.S.P.F. (1996). Stress na polícia militar: proposta de um curso de controle do stress. In M.E.N. Lipp (ed), *Pesquisas sobre stress no Brasil: saúde, ocupações e grupos de risco* (pp.195-210). Campinas: Papirus.
- Rossa, E.G.O. (2004). Relação entre o stress e o burnout em professores do ensino fundamental e médio. In M.E.N. Lipp (ed), *O stress no Brasil: pesquisas avançadas* (pp.131-138). Campinas: Papirus.
- Ryan-Wenger, N.M. (1992). A taxonomy of children's coping strategies: A step toward theory development. *American Journal of Orthopsychiatry*, 62, 256-263.
- Sadeh, A. (1996). Stress, trauma and slepp in children. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 5(3), 685-700.
- Samulsky, D.M. e Noce, F. (2002). Perfil psicológico de atletas paraolímpicos brasileiros. *Revista Brasileira De Medicina do Esporte*, 8(4), 157-166.
- Samulsky, D. M.e Chagas, M.H. (1992). Análise do stress psíquico na competição em jogadores de futebol de campo em categorias infantil e juvenil. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, 6(4), 12-18.
- Santos, S.A.dos (2005). *Raciocínio emocional e regulação efetiva numa perspectiva desenvolvimental na infância*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia.
- Savóia, M.G. (1999). Escala de eventos vitais e de estratégias de enfrentamento. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 26(2), 57-64.

- Sears, S.J. e Milburn, J. (1999). School-age stress. In L.E. Arnold (ed), *Childhood Stress* (pp. 223-246). New York: John Wiley.
- Sells, S.B. (1970). *On the nature of stress: Social and psychological factors in stress*. New York: Hold Rinehart and Winston.
- Serapioni, M. (2005). O papel da família e das redes primárias na reestruturação das políticas sociais. *Ciência e Saúde Coletiva*, 10, 243-253.
- Shors, T.J. (2006). Stressful experience and learning across the lifespan. *Annual Review Psychology*, 57, 55-85.
- Silverman, W.K., La Greca, A.M. e Wasserstein, S. (1995). What do children worry about? Worries and their relation to anxiety. *Child Development*, 66, 671-686.
- Slee, P., Murray-Harvey, R. e Ward, H. (1996). Stressed out & Growing up. *Every child: school of educations*, 2(4).
- Sobrinho, F.P.N. (2002). O stress do professor do ensino fundamental: o enfoque da ergonomia. In M.E.N. (ed). *O stress do professor* (pp.81-94). 2ª edição. Campinas: Papirus.
- Spielberg, C.D. (1979). *Undertanding stress and anxiety*. San Francisco: Harper & Row.
- Spielberg, C.D. (1989). Stress and anxiety in sports. In D. Hackfort e C.D. Spielberg (eds), *Anxiety in sports: An international perspective* (pp.3-17). New York: Hemisphere Publishing Corporation.
- Souza, E.de (2005, 15 de outubro). Estresse infantil. *Jornal de Cidade de Bauru*. Acedido a 10 de maio de 2006 em: http://www.jcnet.com.br/busca/busca_detalhe2005.php?codigo=58913.
- Souza, J.de, Jeronymo, D.V.Z. e Carvalho, A.M.P. (2005). Maturidade emocional e avaliação comportamental de crianças filhas de alcoolistas. *Psicologia em Estudo*, 10(2), 191-199.
- Stacciarini, J.M.R. e Tróccoli, B. (2002). In A.M. Mendes, L.O. Borges e M.C. Fereira (eds), *Trabalho em transição, saúde em risco* (pp.185-205). Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Stefanello, R. (2004). A preliminary study of stress symptoms and nutritional state in chindren. *Stress and Health*, 20(5), 293-299.
- Steinberg, S.R.e Kinchelow, J.L..(2001). Introdução. In S.R. Steinberg e J.L. Kincheloe (eds), *Cultura infantil: A construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Tamayo, M.R. e Tróccoli, B. (2002). Bournout no trabalho. In A.M. Mendes, L.O. Borges e M.C. Fereira (eds), *Trabalho em transição, saúde em risco* (pp.43-58). Brasília: Editora Universidade de Brasília.

- Tanganelli, M.S.L. (1996). Stress e qualidade de vida em portadores do vírus HIV assintomáticos. In M.E.N. Lipp (ed), *Pesquisas sobre stress no Brasil: saúde, ocupações e grupos de risco* (pp.47-70). Campinas: Papirus.
- Tanganelli, M.S. e Lipp, M.E.N. (1998). Sintomas de stress na rede pública de ensino. *Estudos de Psicologia*. Campinas, 15(3), 17-27.
- Teicher, M.H., Andersen, S.L., Polcari, A., Anderson, C.M. e Navalto, P.C. (2002). Developmental neurobiology of childhood stress and trauma. *Psychiatric clinics of north America*, 25(2), 397-426.
- Tiba, I. (1996). *Disciplina, limite na medida certa*. 42ª edição. São Paulo: Editora Gente.
- Tricoli, V.A.C. (1997) *Stress e aproveitamento escolar em crianças do 1º grau: sintomas e fontes*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Pós-Graduação em Psicologia Clínica, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, Brasil.
- Tricoli, V.A.C. (2004 a). A criança e a escola. In M.E.N. Lipp (ed). *Crianças estressada: causas, sintomas e soluções* (pp. 123-148). Campinas: Papirus.
- Tricoli, V.A.C. (2004 b). Escala de stress para adolescentes: construção e validação. In M.E.N. Lipp (ed), *Stress no Brasil: Pesquisas avançadas* (pp 41-52). Campinas: Papirus.
- Turkel S.B. e Eth, S. (1999). Psychopathological responses to stress: adjustment disorder and post-traumatic disorder in children and adolescents. In L.E. Arnold (ed), *Childhood Stress* (pp. 51-72). New york: John Wiley.
- Urbano, M.F.G. (2004) Stress e qualidade de vida dos pais de crianças com leucemia e o stress da criança. In: M.E.N. Lipp (ed), *O Stress no Brasil: Pesquisas Avançadas* (pp. 105-112). Campinas: Papirus.
- Vaz Serra, A. (1992). *Um modelo descritivo de stress*. Trabalho apresentado durante o Workshop sobre stress Managent in the Community Settings em 11 de maio, Praga.
- Vectore, C. (2003). O brincar e a intervenção mediacional na formação continuada de professores de educação infantil. *Psicologia USP*, 14(3), 105-131.
- Vilela, M.V. (1995). *Sintomas e fontes de stress em uma amostra de escolares da 1ª à 4ª série*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Pós-Graduação em Psicologia Clínica, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, Brasil.
- Volpi, J.H. e Souza, C.B. (2004). *Estresse na gestação e primeiros anos de vida e câncer infantil*. Curitiba: Centro Reichiano. Acedido em 10 de setembro de 2006 em: www.centroreichiano.com.br.
- Weber, L.N.D., Prado, P.M., Viezzer, A.P. e Brandenburgo, O.J. (2004). Identificação de estilos parentais: o ponto de vista dos pais e dos filhos. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 17(3), 323-331.
- Webster's (1974). *New world dictionary of the american language*. New york: Collins.

- Witter, G.P. (2002a). Prólogo. In M.E.N. (ed). *O stress do professor* (pp. 9-10). 2ª edição. Campinas: Papirus.
- Witter, G.P. (2002b). Produção científica e estresse do professor. In M.E.N. Lipp (ed), *O stress do professor* (pp. 127-134). 2ª edição. Campinas: Papirus.
- Zazir, N.S. (2003). Mecanismos de coping. In M.E.N. Lipp (ed). *Mecanismos neuropsicofisiológicos do stress: teoria e aplicações clínicas* (pp. 93-98). São Paulo: Casa do Psicólogo.

ANEXO A

ESCALA DE STRESS INFANTIL (ESI)

Instruções: 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 acontece um pouco pinte uma parte ⊕

Se acontece às vezes, pinte duas partes ⊕

Se acontece quase sempre, pinte três 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 ficado tímido e 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 de 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 a 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 as coisas ⊕
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 a 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 B
ESCALA DE FONTES ESTRESSORAS NA CRIANÇA

Assinale as situações pelas quais a criança passou nos últimos 12 meses:

- () Morte de um dos pais
- () Morte de um irmão
- () Divórcio dos pais
- () Morte de parente próximo
- () Hospitalização da criança
- () Doença ou acidente pessoal
- () Novo casamento de um dos pais
- () Perda de emprego de um dos pais
- () Reconciliação dos pais
- () Nascimento de irmão
- () A mãe ir trabalhar fora
- () Dificuldade com a professora
- () Doença de amigo íntimo
- () Mudança de situação financeira da família
- () Ser assaltada, roubada
- () Ser ridicularizada na sala de aula
- () Ser rejeitada por alguém emocionalmente importante
- () Sofrer ameaça de violência na escola ou na rua
- () Mudar para outra cidade
- () Doença de parente próximo
- () Um amigo começa a usar drogas
- () Mudança de escola
- () Gravidez da mãe
- () Início de atividade extracurricular
- () Aborrecimento com avós ou tios
- () Briga com colegas da escola
- () prêmio ou realização pessoal extraordinária
- () Mudança de responsabilidades em casa
- () Morte ou perda de animal de estimação
- () Viagem de férias com a família
- () Mudança de babá ou de empregada
- () Mudança de amigos
- () Passar a freqüentar colônia de férias
- () Brigas constantes com irmãos
- () Ganhar *videogame* ou computador
- () Festa de aniversário
- () Não ser convidada para festas de colegas
- () Sofrer uma punição injusta
- () Mudança de hábitos alimentares
- () Mudança de hábitos de dormir

APÊNDICE A
ENTREVISTA LÚDICA (JOGO DE TABULEIRO)



APÊNDICE B

ROTEIRO DA ENTREVISTA LÚDICA

FAMÍLIA:

- A1) O que você fica fazendo quando está em casa?
- A2) Acontece (aconteceu) alguma coisa na sua casa que te deixa muito triste/nervoso/com medo? Alguém na sua casa faz alguma coisa que te deixa muito triste/nervoso/com medo? Quando isso acontece, o que você faz?
- A3) Você brinca com colegas na sua casa ou na casa deles? Eles fazem alguma coisa que te deixa muito nervoso/triste/com medo? O que você faz?
- B1) Quando você faz alguma coisa que não pode, o que a sua mãe e seu pai fazem? Quando eles fazem isso, como você se sente? O que você faz?
- B2) Seus pais xingam, gritam ou batem em você? Como você se sente? O que você faz?
- B3) Seus pais brigam um com o outro? Como você se sente? O que você faz?

ESCOLA:

- C1) O que você faz quando está na escola? O que você gosta e o que não gosta de fazer?
- C2) Acontece (aconteceu) alguma coisa na escola que te deixa muito triste/nervoso/com medo? Alguém na escola faz alguma coisa que te deixa muito triste/nervoso/com medo? Quando isso acontece, o que você faz?
- C3) Você brinca com os colegas na escola? Eles fazem alguma coisa que te deixa muito nervoso/triste/com medo? Quando isso acontece, o que você faz?
- D1) O que as professoras dizem que é errado fazer? O que ela faz quando vocês fazem alguma coisa que não pode
- D2) A professora grita ou xinga você? Como você se sente? O que você faz?
- D3) Você gosta da sua professora? E da sua escola? Se não, por quê?

FONTES INTERNAS:

- E1) Você sente vergonha? De quê ou de quem?
- E2) Você costuma ficar triste? Por quê? Você costuma ficar muito agitado? Por quê?
- E3) Você sente medo de alguma coisa ou de alguém? De que ou quem?
- F1) Você acha que é bonito ou feio? Bom ou ruim? Que consegue aprender as coisas ou não? Você acha que existe algo de errado com você? O quê?
- F2) Você acha que seus pais, colegas e professoras gostam de você ou não? Por quê?
- F3) Você acha que precisa fazer tudo certo? Como você se sente quando erra ou quando não consegue fazer as coisas direito?

APÊNDICE C

ROTEIRO DA ENTREVISTA COM AS MÃES

Dados familiares:

Mãe: idade, profissão, estado civil, religião.

Pai: idade, profissão, estado civil, religião.

A criança tem irmãos? Qual a idade deles?

Quais são as pessoas que moram na casa com a criança?

1. Conte como é a rotina da sua criança (sono, alimentação, brincadeiras, TV, computador, vídeo-game, esporte, escola).
2. Como você caracteriza seu filho (personalidade)? O que você gosta nele e o que te incomoda? (medos, timidez, auto-estima, depressão, ansiedade)
3. Como é o relacionamento entre você e seu filho? E o relacionamento dele com o pai? E entre ele e os irmãos?
4. Quais são as dificuldades que você encontra na criação do seu filho?
5. Qual você acha que é a função dos pais e como você se vê enquanto mãe dessa criança?
6. Como você lida com as regras e os limites com seu filho? (como você as coloca, quais são elas, o que você faz se elas forem desafiadas pelo seu filho)
7. Quando há problemas no relacionamento entre o casal (brigas, discussão), a criança presencia? Se sim, como ocorre, e qual a reação da criança?
8. Você está passando ou passou, no último ano, por algum problema ou dificuldade que te abalou emocionalmente?
9. Se pudesse mudar alguma coisa em sua vida ou em sua família, o que mudaria? Por quê?
10. Você acha que a escola do seu filho pode estar gerando algum problema para ele? De que maneira? (relacionamento com professora, colegas).

APÊNDICE D
ROTEIRO DA ENTREVISTA COM PROFESSORAS

1. Como você caracteriza os alunos que estão fazendo parte da pesquisa? Como é a relação entre você e cada um deles? Você acha que as famílias dessas crianças podem estar gerando algum problema para elas? Você acha que alguma coisa na escola pode estar gerando algum problemas para elas?
2. Quais são as dificuldades que você encontra no seu trabalho?
3. Qual você acha que é a função do professor de uma criança pequena, e como você se vê enquanto professora?
4. Como você lida com as regras e os limites em sala de aula com seus alunos? (quais são as regras, como são colocadas, o que você faz se elas forem desafiadas pelos alunos)
5. Você está passando ou passou, no último ano, por algum problema ou dificuldade que te abalou emocionalmente?
6. Se pudesse mudar alguma coisa em sua vida ou em sua família, o que mudaria? Por quê?

APÊNDICE E
TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PROFESSORAS

Termo de consentimento

Declaro para os devidos fins que aceito participar da pesquisa sobre estresse infantil, através de entrevistas com a pesquisadora, considerando que meu nome será mantido em sigilo e que poderei desistir a qualquer momento. Estou ciente que o objetivo desse trabalho é avaliar casos de estresse infantil em crianças pré-escolares.

Assinatura

Uberlândia, _____ de _____ de 200____.

APÊNDICE F
TERMO DE CONSENTIMENTO PARA OS PAIS

Termo de consentimento

Eu, _____, autorizo a pesquisadora Lígia Ribeiro Horta a realizar entrevistas com o(a) meu(a) filho(a) _____, nas dependências da Escola, na condição de que nossos nomes não sejam divulgados e tendo o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento. Estou ciente de que este trabalho tem como objetivo avaliar o estresse infantil em crianças pré-escolares. Declaro também que aceito participar da pesquisa de livre e espontânea vontade.

Assinatura do responsável

Lígia Ribeiro Horta