



Psicologia: Reflexão e Crítica

ISSN: 0102-7972

prcrev@ufrgs.br

Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Brasil

Marturano, Edna Maria; de Cássia Trivellato-Ferreira, Marlene; Gardinal, Elaine Cristina  
Estresse cotidiano na transição da 1<sup>a</sup> série: percepção dos alunos e associação com desempenho e  
ajustamento

Psicologia: Reflexão e Crítica, vol. 22, núm. 1, 2009, pp. 93-101  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Porto Alegre, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18815253012>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

# Estresse Cotidiano na Transição da 1<sup>a</sup> Série: Percepção dos Alunos e Associação com Desempenho e Ajustamento

## *Daily Hassles in the First-Grade Transition: Student Perception and Association with School Achievement and Adjustment*

Edna Maria Marturano<sup>\*a</sup> Marlene de Cássia Trivellato-Ferreira<sup>b</sup> & Elaine Cristina Gardinal<sup>c</sup>

<sup>a</sup>Universidade de São Paulo, <sup>b</sup>Centro Universitário Barão de Mauá

<sup>c</sup>Prefeitura Municipal de Dois Córregos

---

### **Resumo**

O artigo apresenta uma pesquisa conduzida em escolas públicas, com o objetivo de avaliar a intensidade do estresse percebido, associado ao cotidiano escolar na transição da 1<sup>a</sup> série, bem como investigar associações entre desempenho, ajustamento e estresse em domínios específicos da vida escolar. Participaram 171 alunos da 1<sup>a</sup> série, com idade entre 6 e 8 anos. Os instrumentos utilizados foram: Inventário de Estressores Escolares, Teste de Desempenho Escolar, Avaliação do Desempenho e do Ajustamento pelo Professor. Nos resultados, as crianças apontaram como mais estressantes os domínios de relacionamento com os companheiros e demandas do novo contexto. O estresse no domínio acadêmico foi negativamente associado a desempenho. A frequência à educação infantil contribuiu para minimizar o estresse.

**Palavras-chave:** Estresse cotidiano; transição escolar; relações com os pares; educação infantil.

### **Abstract**

This article describes a study conducted in public schools aiming at evaluating how much upset children feel about school daily hassles during the first grade transition. The relationships between daily hassles in different domains of school life and measures of achievement and adjustment were also investigated. One hundred and seventy-one (171) first grade students participated in the study. The instruments used were the School Hassles Inventory, the School Achievement Test, and the items for the assessment of children's achievement and adjustment from the Teacher Report Form. The results showed that: children rated hassles with peers and nonacademic school demands as the most stressful domains during first grade whereas academic concerns correlated negatively to achievement. Prior kindergarten attendance was associated with lower levels of daily stress.

**Keywords:** Daily hassles; school transition; relationship with peers; children education.

---

O ingresso no ensino fundamental traz demandas novas para as crianças, tais como aprender a lidar com um novo ambiente, relacionar-se com adultos ainda desconhecidos, conquistar aceitação em um novo grupo de iguais e enfrentar demandas acadêmicas mais desafiadoras. Inúmeras mudanças então ocorrem simultaneamente, requerendo adaptações elaboradas. O contexto social se amplia, as expectativas dos adultos se tornam mais exigentes, a de-

pendência é menos tolerada, o suporte está menos disponível. No plano das relações interpessoais, é preciso negociar interações não apenas com crianças da mesma idade, mas também com crianças mais velhas, que freqüentam as classes mais avançadas. No plano acadêmico, a criança se depara com uma extensa agenda de novas habilidades a serem desenvolvidas e conhecimentos a serem dominados.

Pode-se, assim, conceber a 1<sup>a</sup> série como um ponto de transição, com novos desafios a serem enfrentados pelo indivíduo, exigindo esforços adaptativos para sua superação. Na perspectiva de desenvolvimento no ciclo de vida, esse momento pode ser considerado como uma *transição de vida* para um novo estágio, com suas tarefas específicas, que desencadeiam um processo de transição qualitativa de competências para lidar com as novas exigências (Aspesi, Dessen, & Chagas, 2005). De acordo com essa visão, trata-se de um momento instigador de processos de desenvolvimento: “... transições de vida são períodos nos quais novas competências são estabelecidas para lidar com as mudanças e incertezas que se apresentam no curso de desenvolvimento” (Aspesi et al., 2005, p. 23).

\* Endereço para correspondência: Universidade de São Paulo, Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, Departamento de Neurociências e Ciências do Comportamento, Bloco da Saúde Mental, Rua Tenente Catão Roxo, 2650, Ribeirão Preto, SP, Brasil, CEP 14051-140. Tel.: (16) 3602 4626. E-mail: emmartur@fmrp.usp.br

Agradecimentos: As autoras agradecem às crianças e aos professores participantes, às famílias que consentiram com a participação de seus filhos na pesquisa e às escolas que permitiram e viabilizaram sua realização. Agradecem também o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por meio de bolsa de pesquisa e auxílio financeiro à primeira autora, e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), por meio de bolsa de doutorado à segunda autora.

Sendo um momento propício à construção de novas competências, a transição da 1<sup>a</sup> série é também um período de imprevisibilidade e incertezas. As crianças devem se adaptar a um sistema ecológico que espera delas o cumprimento de diversas metas de aprendizagem e socialização, a serem alcançadas com menos supervisão e maior autonomia que na educação infantil. A combinação das novas demandas com a expectativa de autonomia, em um ambiente físico e social estranho (em geral a criança muda de escola ao passar para a 1<sup>a</sup> série), configura um contexto onde cotidianamente as crianças serão mobilizadas por emoções como excitação, ansiedade e medo (Graziano, Reavis, Keane, & Calkins, 2007). Nesse momento, contribuem para uma transição bem-sucedida o apoio do professor e da família, assim como a qualidade da relação família-escola (Johnson, Cowan, & Cowan, 1999; Perry, Donohue, & Weinstein, 2007).

Estudos do desenvolvimento infantil têm destacado, nos anos recentes, a importância desse período na vida da criança. Pesquisas que investigaram prospectivamente o impacto das experiências nas séries iniciais sobre a trajetória futura da criança na escola verificaram que tanto o desempenho como o ajustamento escolar nas séries posteriores são influenciados pelo que acontece no limiar do ensino fundamental. Não só o desempenho alcançado pela criança no início da escola elementar, mas também a qualidade dos seus relacionamentos com os colegas e o professor nesse momento, predizem seu progresso escolar nos anos subsequentes, tanto em termos de aprendizagem como de ajustamento (Buhs, Ladd, & Herald, 2006; Entwistle & Alexander, 1998; Hamre & Pianta, 2001; Hughes & Kwok, 2007; Ladd & Troop-Gordon, 2003; Silver, Measelle, Armstrong, & Essex, 2005).

Neste artigo, a transição da 1<sup>a</sup> série é vista em uma perspectiva de tensões cotidianas. Tensões cotidianas, conhecidas na literatura científica como “*hassles*”, são definidas como “exigências ou demandas irritantes, frustrantes, perturbadoras, que em certo grau caracterizam as transações diárias com o ambiente” (Kanner, Coyne, Schaefer, & Lazarus, 1981, p. 3). Trata-se de experiências da vida diária que o indivíduo avalia como prejudiciais ou ameaçadoras para seu bem-estar. Crianças, em relação a adultos, parecem estar em condição particularmente vulnerável a estressores cotidianos, já que elas têm menos controle sobre os acontecimentos, suas opções de *coping* são mais limitadas e seus recursos cognitivos para avaliar as situações e selecionar estratégias apropriadas de *coping* são menos desenvolvidos (Lehman & Repetti, 2007; Ryan-Wenger, 1992).

A idéia de investigar a transição para o ensino fundamental tendo por eixo o conceito de tensões cotidianas surgiu da constatação de que a escola é vista pelas crianças como uma importante fonte de estresse cotidiano (Dell'Aglio & Hutz, 2002; Santa Lucia et al., 2000), notadamente nos domínios do desempenho (Kraag, Zeegers, Kok, Hosmane, & Abu-Saad, 2006) e das relações com os companheiros e os professores (Lehman & Repetti, 2007; Lisboa et al., 2002), estando esse estresse associado a problemas de ajustamento (Barrett & Heubeck, 2000; Morales & Guerra,

2006; Santa Lucia et al., 2000). Nesse quadro geral, a 1<sup>a</sup> série parece ser particularmente estressante, já que alunos desse nível relatam mais sintomas de estresse que os colegas das séries mais elevadas (Lipp, Arantes, Buriti, & Witzig, 2002).

Em uma investigação sobre fontes de estresse na 1<sup>a</sup> série, Rende e Plomin (1992) verificaram que as situações que mais perturbavam as crianças nessa transição estavam associadas às relações interpessoais: com os colegas (ser alvo de agressão, provocação ou gozação), com o professor (não se dar bem com o professor, ser repreendido pelo professor) e com os pais (ficar longe da mãe). Acidentes durante o recreio, ser roubado na escola, lição muito difícil e pressão por desempenho foram outras situações indicadas pelas crianças como estressantes. Foi constatada uma associação inversa entre a intensidade do estresse escolar, indicada pelas crianças, e o grau de ajustamento, avaliado pelo professor (Rende, 1994; Rende & Plomin, 1992).

Com base nas proposições de Elias (1989) sobre transições escolares, a passagem pela 1<sup>a</sup> série é tratada neste artigo como uma transição que coloca a criança frente a frente com quatro tarefas adaptativas: (a) ajustar-se às mudanças nas definições de papéis e comportamentos esperados; (b) situar-se na rede social ampliada; (c) adequar-se às normas e regras do novo contexto; (d) lidar com o estresse associado à imprevisibilidade e às incertezas inerentes à situação como um todo. O estudo focaliza a percepção da criança sobre as tensões cotidianas decorrentes das tarefas adaptativas (a), (b) e (c). A tarefa (d) não é objeto de análise. As três tarefas adaptativas focalizadas são associadas a domínios do cotidiano escolar, conforme seu potencial gerador de estresse.

A tarefa de ajustar-se às mudanças nas definições de papéis e comportamentos esperados requer o ajuste ao papel de estudante, tendo como principal critério externo de realização a avaliação do desempenho escolar. Estaria associada, predominantemente, ao estresse nos domínios do *desempenho escolar* e da *relação família – escola*. A segunda tarefa, de situar-se na rede social ampliada, envolve principalmente os desafios de conseguir a aceitação dos colegas e formar laços de amizade, podendo levar ao estresse no domínio do *relacionamento com os companheiros*. A tarefa de adequar-se às regras e normas, implícitas e explícitas, do novo contexto implica na identificação das normas a serem seguidas, relacionadas a tópicos como rotinas, disciplina, limites, segurança e relação com os adultos da escola. A urgência de reconhecer e seguir tais normas pode gerar tensões no domínio das *demanda não acadêmicas*.

Focalizando a transição na perspectiva da própria criança que vivencia o processo, o artigo tem dois objetivos: (a) avaliar a intensidade do estresse percebido pelas crianças em situações cotidianas da vida escolar; (b) investigar associações entre percepção de estresse em diferentes domínios da vida escolar e indicadores de desempenho e ajustamento na 1<sup>a</sup> série.

O estudo também explora a influência de duas variáveis que afetam a transição. Essas variáveis são a experiência prévia em educação infantil e a mudança de escola na passagem da educação infantil para a 1<sup>a</sup> série. A influência de

tais variáveis sobre a percepção de tensões cotidianas na 1ª série pode ser inferida a partir do referencial teórico adotado e, de acordo com a revisão de Entwistle e Alexander (1998), tem apoio empírico em estudos que investigaram efeitos da educação infantil sobre os resultados acadêmicos e o ajustamento sócio-emocional das crianças na 1ª série.

## Método

### Participantes

Participaram do estudo 171 alunos da 1ª série (84 meninos e 87 meninas), com idades entre 6 e 8 anos. Todos freqüentavam a 1ª série pela primeira vez, em escolas públicas de dois municípios no Estado de São Paulo. Sessenta e uma crianças provinham de duas escolas de um município com aproximadamente 550.000 habitantes. Outras 110 provinham de quatro escolas de um município com cerca de 24.000 habitantes. Com exceção de nove crianças de uma escola no município maior, que nunca haviam freqüentado escola antes, as demais tinham completado um ano de educação infantil (EI). Apenas nove participantes, no município de menor porte, faziam a 1ª série na mesma escola onde haviam freqüentado a EI. Também participaram 18 professores que depois de terem assinado o TCLE responderam a dois questionários, conforme indicado na seção *Procedimento*.

### Instrumentos

*Inventário de Estressores Escolares – IEE*. Derivado da entrevista proposta por Rende (1994), investiga a ocorrência de situações da vida escolar, bem como a intensidade de seus efeitos. Os itens são apresentados oralmente e abrangem situações cotidianas em quatro domínios: desempenho acadêmico (7 itens), relação família-escola (5), relacionamento com os companheiros (5) e adaptação a demandas não acadêmicas do contexto escolar (13). A criança informa se o item aconteceu com ela durante o ano e, caso tenha acontecido, indica o quanto aquela situação a perturbou (nada, só um pouco, mais ou menos, muito). Na avaliação das respostas atribui-se a cada item ocorrido um valor, de acordo com o grau do efeito relatado (zero = não perturbou nada; três = perturbou muito). Em estudo com 60 crianças, o IEE mostrou estabilidade satisfatória entre avaliações feitas com oito meses de intervalo ( $r = 0,67$ ,  $p < 0,0001$ , coeficiente de correlação de Pearson). A consistência interna das escalas, avaliada por meio do coeficiente alfa de Cronbach, foi de 0,60 para o domínio do desempenho acadêmico, 0,64 para o domínio da relação família-escola, 0,73 para o domínio do relacionamento com os companheiros, 0,67 para o domínio da adaptação a demandas do contexto escolar e 0,84 para a escala geral.

*Teste de Desempenho Escolar - TDE* (Stein, 1994). Avalia o desempenho escolar em três áreas – leitura, escrita e aritmética – e classifica o resultado da criança de acordo com normas para a série em que ela se encontra. Apresenta índices de consistência interna entre 0,93 e 0,98 (Stein, 1994) e é sensível a diferenças entre alunos com e sem

dificuldade de aprendizagem, indicados pelo professor (Capellini, Tonelotto, & Ciasca, 2004).

*Avaliação do Desempenho pelo Professor – TRF-D*. Avalia o desempenho por meio de um item de competência social do TRF (Teacher Report Form) de Achenbach (Silvares, 1998); é formado por duas escalas de cinco pontos, onde o professor informa o nível do desempenho atual do aluno em Português e Matemática (nível bastante baixo, nível um pouco baixo, nível médio, nível um pouco acima da média, nível bastante acima da média). Gardinal (2007) obteve para o TRF-D elevada consistência interna ( $\alpha = 0,96$ ) e correlação positiva com uma avaliação de desempenho feita na sala de aula.

*Avaliação do Ajustamento em Sala de Aula – TRF-A*. Avalia o ajustamento por meio do item III da avaliação de competência social do TRF, preenchido pelo professor. A avaliação consiste em comparar a criança com outras da mesma idade, indicando, em escalas de sete pontos: Em que grau está se esforçando no seu trabalho? Em que grau está se comportando adequadamente? Quanto está aprendendo? Em que grau ele/a é feliz? No estudo de Gardinal (2007), o TRF-A mostrou consistência interna moderada ( $\alpha = 0,79$ ) e correlação negativa com uma avaliação de problemas de comportamento feita pelo próprio professor.

### Procedimento

A coleta de dados foi feita nos meses de setembro a dezembro. Os pais assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando a participação das crianças na pesquisa. Toda a coleta foi realizada nas escolas, durante o período de aula, em sala cedida pela direção. Os professores responderam ao TRF-A e ao TRF-D. O TDE e o IEE foram aplicados em sessão individual com cada criança.

A análise dos dados focalizou a intensidade do estresse em cada item e nos quatro domínios. Como o número de itens nos domínios é variável, a medida de estresse utilizada para cada domínio foi a soma dos valores atribuídos aos itens, dividida pelo número de itens.

Foram obtidas estatísticas descritivas dos itens de estresse (porcentagem de ocorrência e média de intensidade). O coeficiente  $r$  de Pearson foi aplicado para o cálculo de correlações entre indicadores de desempenho, ajustamento e percepção de estresse nos quatro domínios. Análises de regressão linear passo a passo foram processadas para investigar o grau de predição do estresse percebido pela criança nos diferentes domínios do cotidiano escolar, a partir do conjunto de preditores constituído pelas variáveis *desempenho, ajustamento, experiência prévia na EI e mudança de escola na passagem da EI para o ensino fundamental*.

Também foram feitas análises exploratórias comparando indicadores de percepção de estresse, desempenho e ajustamento entre crianças com ou sem experiência na EI, bem como entre crianças que mudaram ou não mudaram de escola na passagem para a 1ª série. Essas análises exploratórias foram processadas por meio do teste *U* de Mann-Whitney.

Considerou-se significativo todo resultado com  $p \leq 0,05$ .

## Resultados

A Tabela 1 mostra a porcentagem de crianças que indicaram a ocorrência de cada item do IEE durante o ano,

assim como a média de intensidade do estresse atribuído à situação. Em cada domínio, os itens foram listados em ordem decrescente, segundo a intensidade média do efeito percebido pelas crianças.

Tabela 1

*Estressores Percebidos pelas Crianças, em Quatro Domínios da Vida Escolar*

Item	%	Média intensidade
<b>Desempenho acadêmico</b>		
Fui mal na prova	21	1,78
Tirei notas baixas	40	1,65
Não consegui terminar as lições na sala de aula	35	1,37
Precisava de ajuda para as atividades escolares	35	1,02
A professora falou que eu tenho que melhorar	58	0,81
A professora me mandou fazer lição na lousa	40	0,29
A professora me chamou na mesa dela para ensinar	36	0,25
<b>Relação família-escola</b>		
Minha mãe (ou pai) brigou comigo na hora da lição	22	2,26
Professora mandou bilhete quando não estava aprendendo	21	2,25
Meus pais ficaram bravos quando eu não fui bem na escola	37	2,06
Meus pais foram conversar com a professora	62	0,84
Meus pais queriam que eu tirasse notas boas	69	0,48
<b>Relações com os iguais</b>		
As crianças mais velhas me gozaram	25	2,40
Alguns colegas me provocaram...	47	2,39
Meus colegas de classe bateram em mim	36	2,38
Um colega brigou comigo	47	2,35
Meus colegas... não me convidaram para brincar	25	2,00
<b>Adaptação às demandas do novo contexto</b>		
A professora me mandou para a diretoria	10	2,53
Já fui roubado na escola	16	2,50
Fiquei chateado por ficar longe da minha mãe	48	2,32
Um adulto da escola me chamou atenção com gritos...	17	2,28
A professora falou que eu não sei fazer a lição	6	2,20
Eu me machuquei na escola	46	2,15
A professora me deu bronca	35	1,97
Eu perdi lápis, borracha ou brinquedo na escola	53	1,89
A professora não se importou comigo	5	1,88
Meus colegas fizeram bagunça na classe	91	1,85
Vi um adulto chamar atenção de colega com gritos...	43	1,68
A professora era muito brava...	51	1,64
Aumentou muito o tempo que eu ficava fora de casa	23	1,26

Observa-se, na coluna de porcentagens, que 25 dos 30 itens são referidos por mais de 20% das crianças. Situações relativamente freqüentes são percebidas como pelo menos moderadamente perturbadoras (média de intensidade ao redor de 2), notadamente nos domínios das *relações com os colegas* (as crianças mais velhas me gozaram; alguns colegas me provocaram, xingaram ou colaram apelido; meus colegas de classe bateram em mim; um colega brigou comigo), da *relação família-escola* (minha mãe / meu pai brigou comigo na hora da lição; a

professora mandou bilhete quando não estava aprendendo; meus pais ficaram bravos quando eu não fui bem na escola) e da *adaptação às demandas do novo contexto* (fiquei chateado por ficar longe da minha mãe; um adulto da escola me chamou atenção com gritos; eu me machuquei na escola).

Outras situações referidas com alta freqüência não parecem ter um efeito perturbador; este é o caso dos itens “A professora me chamou na mesa dela para ensinar”, “A professora mandou fazer lição na lousa”, “Meus pais queriam

que eu tirasse notas boas” e “Meus pais foram conversar com a professora”.

As situações estressoras com as maiores médias de intensidade estão concentradas nos domínios do relacionamento com os colegas e adaptação às demandas do contexto

escolar. Já o domínio do desempenho apresenta situações com médias de estresse mais baixas.

Na Tabela 2 encontram-se as correlações entre as variáveis do estudo, incluindo medidas de intensidade do estresse percebido pelas crianças nos quatro domínios focalizados pelo IEE, bem como medidas de desempenho e ajustamento.

**Tabela 2**  
*Correlações entre Indicadores de Percepção de Estresse, Desempenho e Ajustamento*

Variável	1	2	3	4	5	6	7
1. IEE - Desempenho	-	0,28**	0,42**	0,29**	-0,42**	-0,36**	-0,31**
2. IEE - Relação família-escola		-	0,31**	0,47**	-0,15*	-0,21**	-0,18*
3. IEE - Relações com os iguais			-	0,51**	-0,26**	-0,16*	-0,11
4. IEE - Adaptação às demandas				-	-0,11	0,03	0,01
5. TDE - classificação					-	0,62**	0,67**
6. TRF - desempenho						-	0,79**
7. TRF - ajustamento							-

*Nota.* coeficiente  $r$  de Pearson. \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ .

A correlação entre domínios é uma tendência geral dos resultados; os maiores índices se referem a correlações entre os domínios das relações com os pares e demandas não acadêmicas ( $r = 0,51$ ) e desempenho ( $r = 0,42$ ), assim como entre os domínios da relação família-escola e demandas não acadêmicas ( $r = 0,47$ ). As medidas de desempenho e ajustamento mantêm correlação positiva entre elas. As medidas de desempenho correlacionam negativamente com a intensidade do estresse percebido pela criança nos domínios do desempenho e da relação família-escola. Na mes-

ma direção, há correlações significativas entre ajustamento e percepção de estresse nos domínios do desempenho e da relação família-escola. A percepção de estresse nas relações com os companheiros correlaciona negativamente com as avaliações de desempenho.

Os resultados da regressão passo a passo, para cada domínio de estresse, são apresentados na Tabela 3. Para cada indicador de percepção de estresse, o modelo de análise de regressão foi composto pelas variáveis da EI e pelas variáveis de desempenho e ajustamento que mostraram correlação significativa com esse indicador (Tabela 2).

**Tabela 3**  
*Sumário das Análises de Regressão Passo a Passo para a Predição de Percepção de Estresse*

Domínio de estresse	Variáveis preditoras	B	EP B	$\beta$	$\Delta R^2$
Desempenho	Desempenho escolar TDE	-0,494	0,077	-0,443	0,19**
	Total $R^2$				0,19**
Relação família-escola	Desempenho escolar TRF	-0,190	0,070	-0,205	0,04**
	Total $R^2$				0,04**
Relações com iguais	Desempenho escolar TDE	-0,268	0,079	-0,252	0,06**
	Educação infantil <sup>a</sup>	-0,344	0,149	-0,170	0,03*
	Total $R^2$				0,09**

*Nota.* <sup>a</sup> fez EI = 2; não fez EI = 1. \*  $p < .05$ . \*\*  $p < .01$ .

Em geral, é pequena a proporção da variância nos resultados de estresse que pode ser explicada pelas variáveis preditoras. O estresse no domínio do desempenho escolar é o indicador de percepção de estresse com melhor predição, porém o modelo final de regressão, que responde por 19% das diferenças individuais nos resultados de estresse, inclui apenas o desempenho avaliado pelo TDE. O modelo

final preditivo de percepção de estresse no domínio da relação família-escola explica apenas 4% da variância nos resultados e inclui o desempenho escolar avaliado pelo professor. A percepção de estresse no domínio da relação com os pares está associada ao desempenho escolar, avaliado pelo TDE (6% da variância) e ao antecedente de acesso à educação infantil (3% da variância). Observa-se que o

valor de  $\beta$  associado à EI é negativo, indicando que crianças que não passaram pela educação infantil expericiaram mais estresse nas relações com os pares.

Na análise exploratória comparando crianças com e sem experiência prévia na EI, foram encontradas as seguintes diferenças significativas nos resultados do IEE, todas elas apontando maior intensidade do estresse na percepção das crianças que não haviam passado pela educação infantil: escore total ( $p < 0,01$ ), domínio das relações com os companheiros ( $p < 0,05$ ) e os itens “*Minha mãe / meu pai brigou comigo na hora da lição*” ( $p < 0,05$ ), “*Meus colegas de classe bateram em mim*” ( $p < 0,05$ ), “*Um colega brigou comigo*” ( $p < 0,05$ ), “*Aumentou muito o tempo que eu passava fora de casa*” ( $p < 0,05$ ), “*Eu perdi lápis, borra-chá ou brinquedo na escola*” ( $p < 0,01$ ).

Também foram encontradas diferenças na classificação do TDE ( $p < 0,05$ ) e na avaliação feita pelos professores por meio do TRF, tanto para desempenho ( $p < 0,05$ ) como para ajustamento ( $p < 0,01$ ). Nas três comparações, as crianças com experiência prévia na educação infantil apresentaram resultados mais altos.

Na comparação entre crianças que permaneceram na mesma escola e crianças que foram transferidas para outra escola ao ingressarem na 1<sup>a</sup> série, foram encontradas diferenças no domínio do desempenho ( $p < 0,05$ ), em que as crianças que mudaram de escola relataram maior estresse.

Foram encontradas diferenças na classificação do TDE ( $p < 0,01$ ) e na avaliação de desempenho feita pelos professores ( $p < 0,05$ ): as crianças que permaneceram na mesma escola ao ingressarem na 1<sup>a</sup> série apresentaram resultados mais altos.

## Discussão

Procurou-se neste artigo avaliar a intensidade do estresse percebido pelas crianças em situações do cotidiano escolar, durante a transição da 1<sup>a</sup> série, bem como investigar associações entre o estresse em diferentes domínios e indicadores de desempenho e ajustamento.

Em relação ao primeiro objetivo, pelo menos 20% das crianças indicaram ter passado pela maioria das situações apresentadas; além disso, identificaram grande parte das situações freqüentes como fontes de estresse moderado a alto. Esses dados confirmam a visão da escola como fonte de estresse cotidiano (Dell'Aglio & Hutz, 2002; Kraag et al., 2006). Este é o caso, por exemplo, de situações no domínio do relacionamento com os colegas, assim como situações como ficar chateado por estar longe da mãe, os pais ficarem zangados quando a criança não se sai bem na escola, os pais brigarem com ela na hora da lição e a professora mandar bilhete. Todas apareceram como freqüentes e perturbadoras. Outras situações, não tão freqüentes, também foram avaliadas como altamente perturbadoras, como ser mandado para a diretoria, ser roubado e ser repreendido abusivamente.

Esses resultados correspondem em parte aos achados de Rende e Plomin (1992) em sua pesquisa sobre o estresse da

1<sup>a</sup> série. A pesquisa desses autores indicou, como as cinco situações mais estressantes para as crianças, ser alvo de agressão, provocação e gozação por parte dos colegas, ficar longe dos pais e não se dar bem com o professor.

Algumas situações bastante comuns não foram vistas como fontes de estresse. Por exemplo, as crianças não avaliaram como estressantes as situações em que o professor manda fazer lição na lousa ou chama na sua mesa para ensinar; esses resultados parecem bastante positivos, já que se trata de situações que podem contribuir para uma transição bem sucedida na 1<sup>a</sup> série, quando ocorrem no contexto de uma relação apoiadora entre o professor e o aluno (Hughes & Kwok, 2007; Perry et al., 2007). Crianças da 1<sup>a</sup> série estudadas por Perry et al. (2007) tiveram melhores resultados acadêmicos e comportamentais quando seus professores ofereciam à classe mais suporte instrucional e emocional.

Segundo os resultados, as crianças perceberam como mais estressantes os domínios da relação com os colegas e das demandas não acadêmicas; o menor impacto das experiências no domínio acadêmico é uma questão a esclarecer, dada a importância deste domínio como fonte de estresse em séries mais avançadas, conforme foi constatado por Kraag et al. (2006).

O segundo objetivo do artigo foi investigar associações entre percepção de estresse em diferentes domínios da vida escolar e indicadores de desempenho e ajustamento na primeira série. Os resultados das correlações mostraram associação entre indicadores de desempenho/ajustamento escolar e percepção de estresse, principalmente no domínio do desempenho. Embora a literatura sobre estresse escolar seja ainda escassa, há estudos mostrando associação entre estresse escolar e ajustamento, tanto na 1<sup>a</sup> série (Rende & Plomin, 1992) como em séries mais avançadas (Barrett & Heubeck, 2000; Morales & Guerra, 2006; Santa Lucia et al., 2000). Em relação ao desempenho, Tanganelli e Lipp (1998) encontraram mais sintomas de estresse em alunos de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série, identificados pelo professor como “fracos”, quando comparados a alunos “fortes”.

A esse respeito, o presente estudo obteve resultados intrigantes em relação a condições que supostamente predizem estresse no domínio do desempenho escolar. Quando as variáveis de desempenho e ajustamento foram consideradas em conjunto na análise de regressão, o desempenho e o ajustamento avaliados pelo professor não apareceram no modelo final, permanecendo apenas o desempenho avaliado por teste objetivo, como um preditor de estresse no domínio acadêmico. Esse resultado poderia sugerir que as respostas das crianças ao IEE foram baseadas em experiências pessoais com as atividades escolares, refletindo a percepção das próprias dificuldades acadêmicas, mais que o julgamento do professor.

Um padrão diverso de associações foi detectado para a percepção de estresse no domínio da relação família-escola. Neste caso, a única variável que permaneceu no modelo final de regressão foi a avaliação de desempenho feita pelo professor. Embora o poder de predição do modelo seja fra-

co, explicando pequena parcela de variação nos resultados de estresse, essa associação poderia sugerir certa inadequação na maneira como professores e pais lidam com as dificuldades das crianças.

Com base nos resultados da regressão e nas médias de intensidade do estresse no domínio da relação família-escola, poder-se-ia supor uma cadeia de eventos que começa pelos bilhetes da professora, comunicando a dificuldade de aprendizagem aos pais, e tem desdobramentos em casa, com repreensões pelo fraco desempenho e conflitos na hora da lição de casa. O professor pressiona os pais, que por sua vez pressionam a criança, estabelecendo-se um circuito precoce de interações coercitivas. Tais interações podem ser particularmente contraproducentes, contribuindo para a cronificação dos problemas, se acontecem já na transição da 1ª série. Há evidências de que o aprendizado e o ajustamento no início da escola elementar estão fortemente ligados não só à qualidade do apoio dado pelos pais (Johnson et al., 1999) e pelo professor (Perry et al., 2007), mas também à qualidade da relação entre o professor e os pais (Hughes & Kwok, 2007).

O domínio das situações estressantes na convivência com os colegas apresentou correlação negativa com desempenho, um resultado que se manteve na análise de regressão. Embora não se encontrem na literatura estudos sobre a relação entre desempenho escolar e percepção de estresse com os pares, a associação entre desempenho fraco e dificuldades nas relações com os companheiros está bem estabelecida (Schwartz, Gorman, Nakamoto, & Toblin, 2005) e aparece precocemente, já no jardim de infância (Buhs et al., 2006).

O que ainda não está bem compreendido são os processos envolvidos nessa associação. Crianças que entram na escola com menos recursos de letramento e habilidades de trabalho menos desenvolvidas estão em maior risco para dificuldades relacionais com os pares (Hughes & Kwok, 2007; Hughes, Zhang, & Hill, 2006; Ladd, Birch, & Buhs, 1999); essas dificuldades, por sua vez, podem interferir no desempenho posterior (Buhs et al., 2006).

Provavelmente, nessas associações operam efeitos transacionais como, por exemplo, um percurso em que o comportamento e o desempenho da criança afetam a percepção do professor, a percepção do professor influencia a qualidade da sua relação com a criança e esta relação, percebida pelos demais alunos, vai influenciá-los na disposição para aceitar, rejeitar ou mesmo vitimizar o colega. Relações sugestivas de efeitos transacionais foram encontradas nos estudos longitudinais de Hughes et al. (2006) e Silver et al. (2005). As correlações encontradas na presente pesquisa entre três variáveis – desempenho no TDE, estresse no domínio do desempenho e estresse no domínio das relações com os pares – poderiam sugerir que a criança envolvida nesse ciclo de desvantagem tem percepção acurada dos acontecimentos que protagoniza; tal percepção pode ser um componente relevante para a melhor compreensão dos processos adaptativos em curso.

As crianças que se perceberam mais afetadas por situações de conflitos com os colegas também relataram maior

estresse no domínio das demandas não acadêmicas. Para tentar entender esse resultado, pode-se especular sobre as estratégias de *coping* mobilizadas pelas crianças ante os conflitos.

Como assinalam Dell'Aglio e Hutz (2002), crianças de 8 a 10 anos utilizam freqüentemente, em situações de conflito com os pares, estratégias de *coping* caracterizadas como ação agressiva ou busca de apoio social. Para os alunos da 1ª série pode ser difícil, em um ambiente estranho, encontrar alguém disponível para ajudá-los a enfrentar uma provocação, gozação ou agressão. Talvez esse seja um dos motivos pelos quais no presente estudo muitos se reconheciam “chateados por ficar longe da mãe”. Sem apoio disponível, resta a muitas crianças, por falta de repertório, a estratégia de ação agressiva. Porém atitudes agressivas expõem a criança a repreensões e sanções disciplinares por parte dos adultos da escola, o que pode explicar, pelo menos em parte, a correlação elevada entre os dois domínios. Estratégias de *coping* baseadas na agressão também podem contribuir para a escalada dos conflitos e colocam a criança em risco de sofrer vitimização (Garner & Lemerise, 2007).

A pesquisa relatada neste artigo foi norteada por uma concepção da 1ª série como transição de vida (Aspesi et al., 2005), com tarefas adaptativas definidas (Elias, 1989), cujos desafios podem se tornar fontes de tensões cotidianas para as crianças, em domínios específicos da sua vida escolar. A abordagem adotada permitiu detectar situações que as crianças percebem como altamente perturbadoras, em domínios teoricamente ligados às tarefas de ajustar-se às mudanças nas definições de papéis (domínio da relação família-escola), situar-se na rede social ampliada (relações com os iguais) e adequar-se às normas e regras do novo contexto (demandas não acadêmicas).

Na perspectiva das crianças entrevistadas, a escola se mostra um lugar pouco seguro, onde elas freqüentemente se machucam, perdem objetos, brigam e presenciam agressões verbais por parte dos adultos. Para muitas delas, o dia a dia da 1ª série é atravessado por aborrecimentos em múltiplos domínios, tensões cumulativas que afetam sua vida não somente na escola como também em casa, tal como observado por Lehman e Repetti (2007) em alunos do 5º ano.

A visão da 1ª série como um momento de transição teve algum apoio nos resultados das análises exploratórias focalizando a freqüência à educação infantil e a mudança de escola. Mesmo com um pequeno número de participantes em cada condição ( $n = 9$ ), os resultados obtidos foram compatíveis com a perspectiva da transição. Crianças que mudaram de escola ao passarem da educação infantil para o ensino fundamental tendiam a perceber como mais estressante o domínio do desempenho, quando comparadas aos colegas que permaneceram na mesma escola. Em relação à experiência escolar prévia, os resultados das avaliações de desempenho e ajustamento foram coerentes com os de pesquisas anteriores, mostrando que a passagem pela educação infantil contribui para

melhor desempenho e ajustamento na 1<sup>a</sup> série (Entwistle & Alexander, 1998).

A análise da percepção de estresse acrescenta a esse quadro informações a respeito da maior sobrecarga de demandas que os desafios do novo contexto carreiam para as crianças sem educação infantil. No domínio do desempenho escolar, convergindo com a avaliação do professor e com o teste objetivo, as crianças que não fizeram educação infantil aparentemente se sentiam mais pressionadas pelas cobranças da família e pela própria percepção de que não estavam evoluindo bem nos estudos. No domínio das demandas não acadêmicas, elas pareciam sofrer mais os efeitos da permanência prolongada em um ambiente estranho, onde tinham que tomar conta de si e de seus pertences. A convivência com os iguais era mais estressante, marcada por maior exposição a agressões físicas e brigas.

Como uma primeira incursão no tema da transição da 1<sup>a</sup> série sob a perspectiva do estresse cotidiano, este é um estudo exploratório e, nessa condição, deixa inúmeras questões em aberto. Uma questão fundamental pode ser colocada nos seguintes termos: Dentre os resultados obtidos, quais são típicos da transição e quais são inerentes ao cotidiano das escolas, podendo ser encontrados em outros momentos da trajetória escolar das crianças? Para responder a essa pergunta básica, novas pesquisas são necessárias.

O estudo tem implicações práticas. Uma delas tem relação com os incidentes de agressão física e verbal, relatados com alta freqüência e considerados altamente perturbadores pelas crianças. Tais incidentes são comuns nas escolas de ensino fundamental (Lisboa et al., 2002; Woods & Wolke, 2004) e a exposição a eles tem sido indicada como condição de risco ao desenvolvimento acadêmico e sócio-emoçional (Buhs et al., 2006; Ladd & Troop-Gordon, 2003). Esforços devem ser feitos nas escolas para ajudar a melhorar a convivência entre os alunos, incluindo um trabalho de apoio aos professores. Em classes onde o professor oferece mais suporte instrucional e emocional aos alunos é maior a aceitação e o sentimento de vínculo entre as crianças (Hughes et al., 2006) e menor o risco de exclusão e vitimização dos alunos vulneráveis (Garner & Lemerise, 2007; Silver et al., 2005).

Uma segunda implicação prática do estudo decorre da sua principal contribuição que, na opinião dos autores, foi trazer evidência empírica sobre as dificuldades que as crianças encontram no dia a dia da 1<sup>a</sup> série. Há necessidade de trabalhar essa transição, no sentido de minimizar o estresse que as crianças experimentam. Cabe aos gestores públicos garantir a universalidade do acesso à educação infantil, que contribui efetivamente para minimizar o estresse, elevar o desempenho e promover o ajustamento da criança ao novo contexto. À escola cabe implementar medidas de acolhimento que favoreçam uma transição tranquila. Programas com o objetivo de ajudar os alunos a enfrentar as tarefas da transição têm mostrado resultados promissores (Borges, 2007; Monkeviciené, Mishara, & Dufour, 2006).

## Referências

- Aspesi, C. C., Dessen, M. A., & Chagas, J. F. (2005). A ciência do desenvolvimento humano: Uma perspectiva interdisciplinar. In M. A. Dessen & A. C. Costa Jr. (Eds.), *A ciência do desenvolvimento humano: Tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 19-36). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Barrett, S., & Heubeck, B. G. (2000). Relationships between school hassles and uplifts and anxiety and conduct problems in grades 3 and 4. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21, 537-554.
- Borges, D. S. C. (2007). *Convivência em sala de aula: Uma proposta de intervenção na 1<sup>a</sup> série do ensino fundamental*. Tese de Doutorado não-publicada, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.
- Buhs, S., Ladd, G. W., & Herald, S. H. (2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology*, 98, 1-13.
- Capellini, S. A., Tonelotto, J. M. F., & Ciasca, S. M. (2004). Medidas de desempenho escolar: Avaliação formal e opinião de professores. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 21, 79-90.
- Dell'Aglio, D. D., & Hutz, C. S. (2002). Estratégias de coping e estilo atribucional de crianças em eventos estressantes. *Estudos de Psicologia* (Natal), 7, 5-13.
- Elias, M. J. (1989). School stress and children: Estimating the costs. *Journal of School Psychology*, 27, 393-407.
- Entwistle, D. R., & Alexander, K. L. (1998). Facilitating the transition to first grade: The nature of transition and research on factors affecting it. *The Elementary School Journal*, 98, 351-365.
- Gardinal, E. C. (2007). *Antecedentes cognitivos e socioemocionais do desempenho e do ajustamento escolar*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.
- Garner, P. W., & Lemerise, E. A. (2007). The roles of behavioral adjustment and conceptions of peers and emotions in preschool children's peer victimization. *Development and Psychopathology*, 19, 57-71.
- Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology*, 45, 3-19.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625-638.
- Hughes, J., & Kwok, O. (2007). Influence of student-teacher and parent-teacher relationships on lower achieving readers' engagement and achievement in the primary grades. *Journal of Educational Psychology*, 99, 39-51.
- Hughes, J. N., Zhang, D., & Hill, C. R. (2006). Peer assessments of normative and individual teacher-student support predict social acceptance and engagement among low-achieving children. *Journal of School Psychology*, 43, 447-463.
- Johnson, V., Cowan, P. A., & Cowan, C. P. (1999). Children's classroom behavior - The unique contribution of family organization. *Journal of Family Psychology*, 13, 355-371.
- Kanner, A. D., Coyne, J. C., Schaefer, C., & Lazarus, R. S. (1981). Comparison of two modes of stress measurement: Daily hassles and uplifts versus major life events. *Journal of Behavioral Medicine*, 4, 1-39.
- Kraag, G., Zeegers, M. P., Kok, G., Hosmane, C., & Abu-Saad, H. H. (2006). School programs targeting stress management in children and adolescents: A meta-analysis. *Journal of School Psychology*, 44, 449-472.

Marturano, E. M., Trivellato-Ferreira, M. C. & Gardinal, E. C. (2009). Estresse Cotidiano na Transição da 1ª Série: Percepção dos Alunos e Associação com Desempenho e Ajustamento.

- Ladd, G. W., Birch, S. H., & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, 70(6), 1373-1400.
- Ladd, G. W., & Troop-Gordon, W. (2003). The role of chronic peer difficulties in the development of children's psychological adjustment problems. *Child Development*, 74, 1344-1367.
- Lehman, B. J., & Repetti, R. L. (2007). Bad days don't end when the school bell rings: The lingering effects of negative school events on children's mood, self-esteem, and perceptions of parent-child interaction. *Social Development*, 16, 596-618.
- Lipp, M. N., Arantes, J. P., Buriti, M. S., & Witzig, T. (2002). O estresse em escolares. *Psicologia Escolar e Educacional*, 6, 51-56.
- Lisboa, C., Koller, S., Ribas, F. F., Bitencourt, K., Oliveira, L., Porciúncula, L. P., et al. (2002). Estratégias de coping de crianças vítimas e não vítimas de violência doméstica. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15, 345-362.
- Monkeviciené, O., Mishara, B. L., & Dufour, S. (2006). Effects of the Zippy's Friends Programme on Children's Coping Abilities during the Transition from Kindergarten to Elementary School. *Early Childhood Education Journal*, 34, 53-60.
- Morales, J. R., & Guerra, N. G. (2006). Effects of multiple context and cumulative stress on urban children's adjustment in elementary school. *Child Development*, 77, 907-923.
- Perry, K. E., Donohue, K. M., & Weinstein, R. S. (2007). Teaching practices and the promotion of achievement and adjustment in first grade. *Journal of School Psychology*, 45, 269-292.
- Rende, R. (1994). The stress of first grade and its relation to behavior problems in school. In J. C. De Fries, R. Plomin, & D. W. Fulker (Eds.), *Nature and nurture during middle childhood* (pp. 152-164). Oxford, UK: Blackwell.
- Rende, R. D., & Plomin, R. (1992). Relations between first grade stress, temperament, and behavior problems. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 13, 435-446.
- Ryan-Wenger, N. M. (1992). A taxonomy of children's coping strategies: A step toward theory development. *American Journal of Orthopsychiatry*, 62, 256-263.
- Santa Lucia, R. C., Gesten, E., Rendina-Gobioff, G., Epstein, M., Kaufmann, D., & Salcedo, O. (2000). Children's school adjustment: A developmental transactional systems perspective. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21, 429-446.
- Schwartz, D., Gorman, A. H., Nakamoto, J., & Toblin, R. L. (2005). Victimization in the peer group and children's academic functioning. *Journal of Educational Psychology*, 97, 425-435.
- Silvares, E. F. M. (1998). *Clínicas escolas: Novas formas de atendimento psicológico*. Tese de Livre Docência não-publicada, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, SP.
- Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M., & Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology*, 43, 39-60.
- Stein, L. M. (1994). *TDE – Teste de Desempenho Escolar: Manual para aplicação e interpretação*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Tanganelli, M. S. L., & Lipp, M. E. N. (1998). Sintomas de stress na rede pública de ensino. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 15(3), 17-27.
- Woods, S., & Wolke, D. (2004). Direct and relational bullying among primary school children and academic achievement. *Journal of School Psychology*, 42, 135-155.

Recebido: 09/07/2007

1ª revisão: 21/06/2008

2ª revisão: 29/07/2008

Aceite final: 21/08/2008