



Psicologia em Estudo

ISSN: 1413-7372

revpsi@uem.br

Universidade Estadual de Maringá
Brasil

Maturano, Edna Maria

Tensões cotidianas na transição da primeira série: um enfoque de desenvolvimento

Psicologia em Estudo, vol. 13, núm. 1, enero-marzo, 2008, pp. 79-87

Universidade Estadual de Maringá

Maringá, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=287122106010>

- 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

TENSÕES COTIDIANAS NA TRANSIÇÃO DA PRIMEIRA SÉRIE: UM ENFOQUE DE DESENVOLVIMENTO¹

Edna Maria Marturano*

RESUMO. Tensões cotidianas na transição da 1ª série do ensino fundamental são o foco deste artigo. Seu objetivo é formular, com base no conhecimento disponível sobre estresse psicossocial na infância, um esquema teórico para gerar hipóteses e integrar resultados de pesquisas sobre o estresse da transição, em uma perspectiva de desenvolvimento. O texto está subdividido em três seções. A primeira focaliza o estresse psicossocial na infância, em quatro áreas de pesquisa: relação entre estresse psicossocial e ajustamento; tensões cotidianas; enfoque de desenvolvimento no estudo da relação entre estresse e ajustamento; a escola como fonte de estresse. Na segunda, apresentam-se pesquisas sobre a transição da primeira série que contribuem com achados indiretos sobre o enfrentamento da transição por parte das crianças. Na última seção, apresenta-se o esquema conceitual, articulando tarefas adaptativas da transição e domínios de tensões cotidianas, com previsões sobre o impacto da transição no desenvolvimento. Temas de pesquisa são sugeridos a partir do esquema proposto.

Palavras-chave: transição da primeira série, tensões cotidianas, criança.

DAILY HASSLES DURING THE TRANSITION PERIOD TO THE FIRST GRADE OF THE PRIMARY SCHOOL: A DEVELOPMENTAL VIEW

ABSTRACT. This paper focuses on daily hassles during the transition to first grade. A theoretical framework has been posited to generate hypotheses and integrate research results on the stress of this transition. Framework is based on current knowledge on psychosocial stress during childhood, followed by a developmental view of child stress. The paper comprises three sections. The first one focuses on childhood psychosocial stress in four research fields: relationship between psychosocial stress and adjustment; daily hassles; a developmental view of the stress-adjustment relation; school as a source of daily hassles. In the second section, results on the first grade transition are given and contribute through indirect evidence towards the children's coping with the transition. The conceptual framework is presented in the last section, comprising an articulation between adaptive tasks and daily hassle domains, as well as hypotheses on the impact of transition on development. Relevant research issues are suggested on the basis of the proposed framework.

Key words: First-grade transition, daily hassles, child.

TENSIONES COTIDIANAS EN LA TRANSICIÓN DEL PRIMER AÑO DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA: UN ENFOQUE DE DESARROLLO

RESUMEN. Tensiones cotidianas en la transición del 1º año de la Enseñanza Primaria son el foco de este artículo. Su objetivo es formular, con base en el conocimiento disponible sobre estrés psicosocial en la infancia, un esquema teórico para generar hipótesis e integrar resultados de investigaciones sobre el estrés de la transición, en una perspectiva de desarrollo. El texto está subdividido en tres secciones. La primera focaliza el estrés psicosocial en la infancia, en cuatro áreas de investigación: relación entre estrés psicosocial y ajuste; tensiones cotidianas; enfoque de desarrollo en el estudio de la relación entre estrés y ajuste; la escuela como fuente de estrés. En la segunda, se presentan investigaciones sobre la transición del 1º año de la Enseñanza Primaria que contribuyen con hallazgos indirectos sobre el enfrentamiento de la transición por parte de los niños. En la última sección, se presenta el esquema conceptual, articulando tareas adaptativas de la transición y dominios de tensiones cotidianas, con previsiones sobre el impacto de la transición en el desarrollo. Temas de investigación son sugeridos a partir del esquema propuesto.

Palabras-clave: Transición del primer año, tensiones cotidianas, niño.

¹ Apoio: CNPq.

* Professora Titular, Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto – USP.

A entrada na primeira série é reconhecida como um marco de transição na vida da criança, nas dimensões de espaço e tempo. A transição para o ensino fundamental pode ser “lida” a partir da concepção ecológica, à luz do conceito de transição ecológica: “Ocorre uma transição ecológica sempre que a posição da pessoa no meio ambiente ecológico é alterada em resultado de uma mudança de papel, ambiente, ou ambos.” (Bronfenbrenner, 1996, p. 22). De acordo com essa definição, o ingresso no ensino fundamental é um exemplo típico de transição ecológica e, como tal, uma condição instigadora de processos de desenvolvimento: o contexto se alarga e diferencia, as expectativas se tornam mais exigentes, a dependência é menos tolerada e o suporte está menos disponível. A exposição ao julgamento dos outros, agora percebida com mais clareza em função das aquisições cognitivas, instiga na criança a motivação para corresponder às expectativas, às vezes conflitantes, da família, da escola e do grupo de pares. No plano das relações interpessoais, há a exigência de negociar interações não apenas com crianças da mesma idade, mas também com crianças mais velhas, que frequentam as classes mais avançadas; e no plano acadêmico, a criança se depara com uma extensa agenda de atribuições que definem seu papel como estudante.

Sob a perspectiva de desenvolvimento no ciclo de vida, esse momento pode ser considerado como uma transição de vida, interligando dois estágios. Conforme assinalam Aspesi, Dessen e Chagas (2005), “Desde o nascimento até a morte, há uma sequência de eventos configurados em estágios, que estão relacionados ao processo reprodutivo da sociedade. Tais estágios de desenvolvimento exigem o desempenho de tarefas específicas que desencadeiam um processo de transição qualitativa de competências para lidar com as exigências de cada estágio” (p. 23-24).

Segundo esse enfoque, a criança, quando ingressa no ensino fundamental, traz das fases anteriores as aquisições que vão alicerçar as novas conquistas, tais como auto-regulação emocional, senso de iniciativa, empatia. As principais tarefas de desenvolvimento que então se apresentam como desafios a serem enfrentados pelo escolar incluem o desempenho acadêmico, o ajustamento ao ambiente escolar, a capacidade de se dar bem com os companheiros e a adesão às regras da sociedade para comportamento moral e conduta pró-social (Masten & Coastworth, 1998).

Assim como na perspectiva ecológica, também na perspectiva de desenvolvimento no ciclo de vida a

transição entre o estágio pré-escolar e o escolar é vista como 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, Dessen & Chagas, 2005, p. 23).

Sendo um momento propício ao desenvolvimento de novas competências, a transição da primeira série é também um período de imprevisibilidade e incertezas, condições que são geradoras de estresse e ansiedade para as crianças (Vasey & Ollendick, 2000). As demandas da nova situação requerem um trabalho de adaptação típico das transições da vida, trabalho esse que envolve, segundo Elias (1989), pelo menos quatro tarefas: (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, explícitas e implícitas, do novo contexto; (d) lidar com o estresse associado à imprevisibilidade e às incertezas inerentes à situação como um todo.

O estresse associado à transição da 1ª série é o foco deste artigo. Seu objetivo é formular, com base no conhecimento disponível sobre estresse psicossocial na infância, um esquema teórico que tenha potencial para gerar hipóteses e integrar resultados de pesquisas sobre LLas tensões cotidianas que caracterizam a transição, em uma perspectiva de desenvolvimento. O texto está subdividido em três seções. Na primeira, são consideradas as contribuições sobre estresse psicossocial na infância em quatro áreas de pesquisa: relação entre estresse psicossocial e ajustamento; tensões cotidianas; enfoque de desenvolvimento no estudo da relação entre estresse e ajustamento; a escola como fonte de estresse. Na segunda são focalizadas as pesquisas sobre a transição da primeira série que, independentemente de adotarem uma perspectiva teórica de estresse psicossocial, contribuem com achados indiretos sobre processos adaptativos envolvidos na transição. Na última seção se apresenta o esquema conceitual construído a partir das contribuições dos dois campos de conhecimento.

PESQUISAS SOBRE ESTRESSE PSICOSSOCIAL

Estresse psicossocial: associação com saúde e ajustamento

O conceito de estresse tem recebido diversas definições e conotações entre pesquisadores, o que tem gerado controvérsias e mesmo críticas fundamentadas (Compas & Phares, 1991). A noção clássica de estresse refere-se a “uma reação

psicofisiológica muito complexa, que tem em sua gênese a necessidade de o organismo lidar com algo que ameaça sua homeostase ou equilíbrio interno” (Lipp, 2004, p. 17). Essa definição enfatiza os sintomas de estresse. O conceito foi ampliado por Lazarus (1971), com duas importantes diferenciações: (a) o conceito se refere a transações nocivas entre ambiente e indivíduo, portanto, é uma noção relacional, incluindo tanto a resposta do organismo como o estímulo estressor; (b) a avaliação subjetiva de sobrecarga ou ameaça é necessária para que ocorra uma reação de estresse psicológico, ou seja, a reação de estresse é mediada pela apreensão cognitiva da situação. Com o acúmulo de evidências sobre o impacto de estressores psicossociais na saúde (Levi, 1971), o estudo desses estressores ganhou grande impulso, sob a rubrica genérica de estresse psicossocial (ver, por exemplo, Haggerty, Sherrod, Garmezy & Rutter, 1994).

Ao longo do tempo, acumulou-se evidência de uma relação direta entre exposição a estressores psicossociais e problemas em crianças, não apenas de saúde física, mas também de ajustamento (Weigel, Wertlieb & Feldstein, 1989). Estressores crônicos, como aqueles relacionados à pobreza, e também o acúmulo de eventos de vida adversos, como aqueles decorrentes do divórcio dos pais, estão associados a problemas emocionais, problemas de comportamento em casa e na escola, desempenho escolar pobre e transtornos psiquiátricos (Ferreira & Marturano, 2002; McLloyd, 1998; Weigel et al., 1989; Wertlieb, Weigel, Springer & Feldstein, 1987).

Não obstante, embora significativas, essas correlações são modestas, e o estresse psicossocial prediz apenas uma pequena porção da variabilidade dos resultados desfavoráveis de ajustamento (Wu & Lam, 1993). A presença consistente de correlação positiva, porém baixa, sugere efeitos de variáveis moderadoras (Baron & Kenny, 1986).

Pesquisas recentes, ligadas à corrente da Psicologia Positiva, buscam substituir o foco na relação entre estresse e ajustamento por uma ênfase maior em processos saudáveis e adaptativos, assim como em características que assinalam diferenças individuais no modo como as pessoas lidam com a adversidade (*coping*), como, por exemplo, otimismo, esperança, percepção de eficácia e competência emocional (Snyder & Lopez, 2002). Algumas pesquisas dessa corrente sugerem que processos de *coping* mais eficazes são mobilizados pelas crianças otimistas em relação às pessimistas (Carver & Scheier, 2002), e que se podem prevenir sintomas depressivos em crianças de risco, por meio de intervenções que

desenvolvam um estilo explanatório otimista e habilidades cognitivas de solução de problemas interpessoais (Roberts, Brown, Johnson & Reinke, 2002). Esses resultados constituem evidência indireta de que processos de *coping* podem moderar a relação entre estresse e ajustamento em crianças.

Estresse psicossocial: eventos de vida versus tensões cotidianas

Na tentativa de desenvolver explicações teóricas para a associação entre estresse psicossocial e ajustamento em crianças, a pesquisa recente tem focalizado menos os eventos de vida, para se concentrar mais naquelas demandas do cotidiano, que ficaram conhecidas na literatura científica como “*hassles*” diários. “*Hassles*” diários foram definidos como “exigências ou demandas irritantes, frustrantes, perturbadoras, que em certo grau caracterizam as transações cotidianas 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.

A teoria do estresse cotidiano prevê que o impacto cumulativo de eventos do dia-a-dia (microestressores), tendo significado pessoal para o indivíduo (variáveis proximais), é maior que o dos eventos de vida adversos (variáveis distais). Esse modelo recebeu suporte em pesquisas com adultos e adolescentes, demonstrando o significado adaptativo dos estressores aparentemente fracos que caracterizam a vida diária das pessoas (DeLongis, Coyne, Dakof, Folkman & Lazarus, 1982; Kanner et al., 1981; Wu & Lam, 1993). Embora ainda sejam escassos os estudos focalizando o estresse cotidiano em crianças, admite-se presentemente que o foco no estresse cotidiano é mais produtivo que o foco nos eventos de vida, para estudar efeitos de estressores psicossociais na infância (Cummings & El-Sheikh, 1991; Creasey, Mitts & Catanzaro, 1995; Klewer & Kung, 1998), assim como para a investigação de processos adaptativos relacionados a *coping* e resiliência (Roberts et al., 2002).

Tensões cotidianas na infância em uma perspectiva de desenvolvimento

O modelo de tensões cotidianas, tanto quanto a visão precedente de eventos de vida estressantes, tem seu foco no adulto. Como já foi assinalado por alguns autores (por exemplo, Dell’Aglio & Hutz, 2002; Roberts et al., 2002), a maior parte das pesquisas relacionando estresse, *coping* e ajustamento em crianças e adolescentes tende a reproduzir esse modelo, sem considerar a especificidade dos processos

de desenvolvimento que possivelmente estão implicados nos resultados. O advento da concepção de tensões cotidianas, ao colocar em realce as variáveis proximais, abriu perspectivas para a investigação de tais processos.

Os estudos focalizando processos de desenvolvimento envolvidos na relação entre estresse e ajustamento têm sido guiados por uma concepção transacional e ecológica do desenvolvimento, inspirada nas elaborações de Sameroff (1975) e Bronfenbrenner (1996). De acordo com essa visão, propriedades do ambiente influenciam características do indivíduo, e estas, por sua vez, influenciam o ambiente. Em consequência, o desenvolvimento de condições saudáveis ou patológicas é visto como uma sequência de transações entre estados da pessoa e do ambiente, cada um dos quais contribui para uma organização individual do desenvolvimento através do tempo. Assim, o modelo enfatiza a natureza transacional da relação entre elementos ecológicos na vida de uma criança e o curso do seu desenvolvimento, seja em direção à saúde seja em direção à desadaptação.

A família, o grupo de companheiros e a escola, sendo contextos significativos na vida de crianças e adolescentes, têm sido incluídos em estudos que investigam a relação entre tensões cotidianas e ajustamento em uma perspectiva de desenvolvimento. Uma pesquisa pioneira nessa vertente foi realizada por DuBois, Felner, Brand, Adan e Evans (1992). Esses autores investigaram efeitos de estresse e suporte social sobre o ajustamento de adolescentes. Em um estudo longitudinal de dois anos, com adolescentes que tinham entre 12 e 16 anos no início da investigação, foram obtidos indicadores de eventos de vida adversos, percepção do estresse cotidiano, suporte da família, suporte dos amigos, ajustamento e desempenho acadêmico, em dois momentos. Os resultados foram sugestivos de efeitos recíprocos e interativos, confirmando o modelo teórico. Por um lado, eventos de vida e tensões cotidianas no primeiro momento foram preditores de problemas de ajustamento no segundo momento, levando-se em conta o nível de ajustamento inicial; por outro lado, também o nível de ajustamento no primeiro momento foi preditor de tensões cotidianas dois anos depois.

Considerando a associação modesta entre estresse e problemas de ajustamento em crianças, Quamma e Greenberg (1994) examinaram o suporte da família e a habilidade de solução de problemas interpessoais da

criança como variáveis moderadoras², para determinar quais fatores poderiam afetar a relação entre estresse e ajustamento em dois contextos escolares: ensino regular e educação especial. Foram identificados efeitos moderadores significativos do suporte familiar na relação entre estresse e ajustamento, mas com especificidades associadas à natureza do contexto escolar e ao tipo de problema de ajustamento manifestado pela criança, denotando a importância da inclusão de variáveis do contexto na investigação.

Trabalhando com alunos do jardim de infância, Creasey et al. (1995) investigaram associações entre tensões cotidianas, estratégias de *coping* e problemas de comportamento, focalizando a percepção de estresse pelas crianças em relação aos contextos família, companheiros e escola. Verificaram associação positiva entre a intensidade das tensões cotidianas e problemas externalizantes, bem como associação entre problemas de comportamento e estratégias específicas de enfrentamento de estressores familiares e escolares, independentemente do nível de estresse.

Mais recentemente, Santa Lucia et al. (2000) aplicaram o enfoque transacional ecológico para testar um modelo de ajustamento à escola, que incluía o efeito de tensões cotidianas *versus* experiências agradáveis (*uplifts*), associado a diferentes domínios da vida das crianças. Seu estudo transversal com escolares da 3ª à 5ª série focalizou características de gênero associadas ao estresse em quatro domínios significativos do estágio desenvolvimental da meninice: comparação com os colegas, família, relação com os pais e escola. Os resultados apoiaram as previsões do modelo, sugerindo que variações de gênero na percepção das tensões cotidianas em diferentes domínios levam a diferentes percursos no desenvolvimento de transtornos emocionais.

O conjunto dos estudos revistos nesta seção ilustra a importância de uma visão de desenvolvimento para fundamentar pesquisas sobre estresse na infância, que possam levar em conta as transações complexas sobre as quais o desenvolvimento é construído. Embora os resultados das pesquisas sejam ainda esparsos, a consideração dos diversos contextos significativos na infância e de diferentes domínios de tensões cotidianas se mostrou uma abordagem profícua, ampliando as perspectivas de explicações teóricas fundamentadas em princípios de desenvolvimento.

² Em termos gerais, uma variável moderadora afeta a direção e/ou a força da relação entre uma variável independente e uma variável dependente; uma variável mediadora explica como ou porque determinada variável independente afeta a variável dependente (Baron & Kenny, 1996).

A escola como fonte de estresse

No estágio que diferentes autores³ situam entre os marcos do ingresso no ensino fundamental e a puberdade, a escola ganha relevo como contexto de desenvolvimento, apresentando à criança as principais tarefas a serem cumpridas nesse período. Dado o significado que assume na vida das crianças, não é surpreendente que a escola seja apontada por elas como uma das principais fontes de tensões cotidianas (Bianchi, 2003; Dell’Aglia & Hutz, 2002; Greene, 1988; Quamma & Greenberg, 1994; Santa Lucia et al., 2000; Tricoli, 2000). Muitas crianças relatam sentir-se estressadas em relação a diferentes aspectos da escola (Karr & Johnson, 1991) e vivenciam as demandas escolares do dia-a-dia como sobrecarga (Barrett & Heubeck, 2000). Em um estudo de Greene (1988) com alunos de 4ª a 6ª série, a escola emergiu como o mais estressante entre todos os domínios investigados, que incluíam perdas pessoais e problemas com a família e os companheiros.

O estresse no ambiente escolar tem sido associado a indicadores de funcionamento psicológico nos anos do ensino fundamental. No estudo de Quamma e Greenberg (1994), um índice de estresse incluindo a escola e as relações com os companheiros foi um preditor mais forte de ajustamento em alunos de 4ª e 6ª séries, quando comparado ao índice total de estresse que incluía outros domínios da vida diária.

Embora o “estresse escolar” seja tratado frequentemente como um conceito unitário, tendo sido validado por análise fatorial no estudo de Santa Lucia et al. (2000), resultados de diferentes investigações realçam a necessidade de levar em consideração aspectos específicos da experiência da criança com estressores relacionados à escola⁴. Greene (1988), por exemplo, observou que muitos estudantes (17% da sua amostra) referem estressores altamente idiossincráticos relacionados à escola. Em um raro estudo focalizando diferentes domínios do estresse escolar, Barrett e Heubeck (2000) investigaram, em alunos de 3ª e 4ª série, possíveis associações entre ansiedade / problemas de conduta e as tensões escolares no dia-a-dia, diferenciadas em quatro domínios: companheiros, professores, tarefas escolares e relação família-escola. Os resultados indicaram que as tensões diárias com os companheiros estavam

associadas à ansiedade, ao passo que as tensões relacionadas ao professor estavam associadas a problemas de conduta. Os autores ressaltam a necessidade de pesquisas futuras, usando delineamentos prospectivos, para investigar o possível significado etiológico dos diversos domínios de tensões cotidianas relacionadas à escola.

A associação positiva entre indicadores de ajustamento e estressores escolares em domínios específicos sugere um campo de investigação profícuo, podendo contribuir seja para formulações teóricas sobre o estresse escolar, seja para o planejamento de ações práticas visando proteger as crianças de seus eventuais efeitos nocivos. Pesquisas recentes focalizando as relações interpessoais na escola como fontes de estresse têm demonstrado o potencial de contribuição teórica e social de tais análises (Korchenderfer & Ladd, 1996; Lisboa et al., 2002; Lisboa & Koller, 2004).

Pesquisas sobre a transição da primeira série

A transição da primeira série tem sido pouco investigada, embora se reconheça que o modo como as crianças negociam essa transição tem efeitos sobre sua trajetória escolar posterior. (Entwise & Alexander, 1998; Reynolds, 1999). As informações disponíveis indicam que as pesquisas sobre precursores de desempenho e adaptação à escola têm enfatizado a importância do suporte familiar para promover ganhos de aprendizagem na transição (Entwise & Alexander, 1998; Johnson, Cowan & Cowan, 1999; Trivellato-Ferreira, 2005). Condições prévias de risco e instabilidade ambiental parecem aumentar a vulnerabilidade da criança a problemas adaptativos na primeira série (Ackerman, Kogos, Youngstrom, Schoff & Izard, 1999; Greenberg, Lengua, Coie & Pinderhughes, 1999a), ao passo que indicadores de estabilidade, como coesão familiar e disciplina assertiva, têm efeito protetor sobre o impacto do risco ambiental múltiplo na predição de comportamento agressivo no contexto escolar (Ackerman, Schoff, Levinson, Youngstrom & Izard, 1999).

Variáveis do contexto escolar são fatores importantes nos resultados da transição. Entwise e Alexander (1998) verificaram que um melhor desempenho na primeira série estava associado aos seguintes fatores: a criança ter feito a pré-escola; continuar na mesma escola ou com os mesmos colegas quando passou da educação infantil para o ensino fundamental; ter uma professora com percepção positiva do seu próprio trabalho. Em relação à experiência escolar anterior, um estudo recente de Trivellato-Ferreira (2005) com crianças brasileiras

³ Ver, por exemplo, Bee (2003); Newcombe (1999); Papalia e Olds (2000).

⁴ Tricoli (2000) apresenta um panorama das diferentes fontes de estresse relacionado à escola, inclusive com sugestões de medidas preventivas para o professor aplicar na sala de aula.

indicou que crianças que haviam passado pela educação infantil mostraram melhor desempenho e adaptação à escola na primeira série. Outros estudos com foco na educação infantil mostraram que experiências, habilidades e comportamentos da criança nesse nível de ensino podem influir na sua trajetória durante o ensino fundamental (McClelland, Morrison & Holmes, 2000; Hamre & Pianta, 2001).

Efeitos típicos de mesossistema também foram encontrados. Criss et al. (2002) verificaram que as relações de amizade na primeira série atenuam a associação entre adversidade familiar prévia e problemas externalizados na segunda série.

Se as pesquisas sobre a transição da primeira série são escassas, mais raros ainda são os estudos focalizando a transição na perspectiva de estresse psicossocial: um levantamento no indexador PsycInfo com as palavras-chave *school stress* e *school hassles*, sem restrição de tempo, indicou apenas os trabalhos de Rende e Plomin (1992) e Rende (1994).

Rende e Plomin (1992) foram pioneiros na investigação de fontes de estresse cotidiano na escola, segundo a percepção das crianças, e não de acordo com o julgamento dos adultos. Avaliando o estresse da primeira série, identificaram situações particularmente estressantes para as crianças, como, por exemplo, ser alvo de provocação por parte dos colegas. Ao investigarem a associação entre o estresse da 1ª série e o ajustamento psicológico, verificaram que o estresse estava associado com problemas de comportamento, segundo o relato dos professores. Encontraram também efeitos de interação entre estresse escolar e características de temperamento na predição de problemas externalizantes.

Em um estudo subsequente, que comparou crianças adotadas e não adotadas, Rende (1994) investigou as relações longitudinais entre o estresse da primeira série e problemas de comportamento dois anos depois, controlando o nível inicial dos problemas. Constatou que o estresse da primeira série teve um efeito independente tanto sobre os problemas internalizantes como sobre os externalizantes dois anos depois, porém apenas no grupo de crianças não adotadas.

O estresse da transição foi investigado recentemente em nosso meio (Trivellato-Ferreira, 2005; Trivellato-Ferreira, Marturano & Betti, 2003). A percepção de estresse pela criança foi avaliada em quatro domínios de experiências relacionadas ao cotidiano escolar: desempenho, professora, colegas e família. De acordo com os resultados, as situações percebidas pelas crianças como mais perturbadoras envolviam relações interpessoais, no domínio dos

colegas e da família. O efeito perturbador das situações estressantes teve correlação negativa moderada com desempenho escolar. A experiência prévia de frequência à pré-escola funcionou como fator de proteção, atenuando os efeitos do estresse associado à transição.

O conjunto dos resultados dos estudos que focalizaram a transição da primeira série oferece um quadro compatível com uma perspectiva desenvolvimental do estresse da transição, que enfatiza a importância dos contextos de desenvolvimento e as influências transacionais entre características da criança e propriedades do contexto, contribuindo para diferentes resultados de desenvolvimento.

Um esquema conceitual para investigação do estresse na transição da 1ª série

No presente texto, o estresse cotidiano da primeira série é visto como um elemento inerente à transição, não necessariamente nocivo, mas capaz, quando em níveis elevados ou em determinadas condições de vulnerabilidade, de interferir na resolução das tarefas adaptativas com que a criança se defronta nesse período.

Essa relação é sugerida pelos resultados das pesquisas conduzidas até então, com foco seja no estresse escolar seja especificamente no estresse da primeira série. Entretanto, estamos ainda longe de identificar empiricamente as condições em que experiências estressantes na escola aumentam o risco de uma adaptação pobre, refletida em sinais de mal-estar subjetivo, dificuldades acadêmicas ou problemas de comportamento. Falta ao campo uma teoria consistente da qual hipóteses possam ser derivadas.

Nos próximos parágrafos, descreve-se um esquema conceitual provisório, construído com a finalidade de gerar hipóteses e integrar resultados de pesquisas sobre o estresse da transição, em uma perspectiva de desenvolvimento. O esquema considera as contribuições teóricas e empíricas comentadas até aqui, com as seguintes características:

- focaliza as tensões cotidianas associadas à experiência escolar como percebidas pela própria criança;
- inclui propriedades do contexto;
- pressupõe relações transacionais entre ajustamento pessoal e estressores ambientais;
- considera o estresse escolar como uma configuração de micros situações com as quais a criança se defronta no dia-a-dia, correspondendo a diferentes domínios de tensões cotidianas;

- postula que, na transição da primeira série, a associação entre ajustamento e estresse em diferentes domínios apresenta particularidades relacionadas às demandas específicas que se apresentam à criança nesse momento, segundo o modelo proposto por Elias (1989).

Na Figura 1 estão representados os principais componentes do esquema conceitual proposto. Na primeira coluna estão representados os recursos da família, da criança e da escola que hipoteticamente contribuem enquanto mecanismos de proteção, seja reduzindo a exposição da criança a tensões cotidianas relacionadas à escola e à transição da primeira série, seja atenuando a intensidade do impacto dessas tensões. A segunda e a terceira colunas apresentam, respectivamente, as principais tarefas adaptativas da transição e os domínios de tensões cotidianas correspondentes a cada tarefa. As linhas com setas interligando os retângulos indicam as associações entre variáveis previstas no esquema conceitual. Note-se que as previsões sobre os recursos da família e da escola são que eles atuam tanto no momento da transição, atenuando as tensões, como anteriormente, contribuindo na construção do repertório de recursos que a criança deve mobilizar para cumprir as tarefas adaptativas da transição.

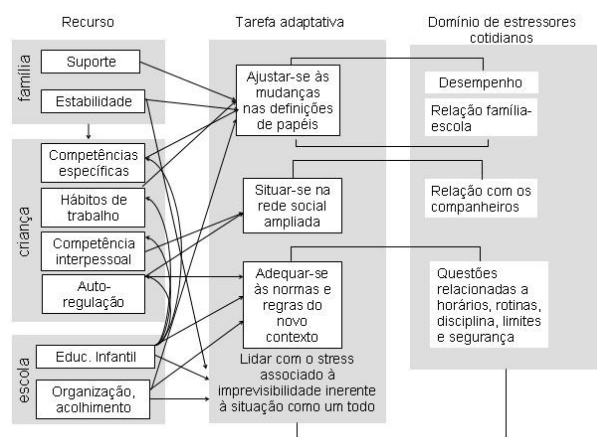


Figura 1. Esquema Conceitual para Investigação de Tensões Cotidianas na Transição da 1ª série.

As demandas, os domínios correspondentes, bem como algumas previsões relacionadas, são apresentados na Tabela 1. As previsões são eminentemente exploratórias; elas incluem suposições acerca de:

- condições antecedentes que contribuem para maior ou menor exposição da criança a situações de estresse em domínios específicos do cotidiano escolar;

- indicadores de ajustamento que mais provavelmente se associam ao estresse em cada domínio;
- natureza da relação entre indicadores de estresse e de ajustamento.

Tabela 1. Tarefas Adaptativas da Transição da 1ª série, Domínios de Tensões Cotidianas e Previsões a Serem Testadas Empiricamente.

Tarefa adaptativa (Elias, 1989)	Domínio de tensões cotidianas	Previsões
Ajustar-se às mudanças nas definições de papéis e comportamentos esperados	- Desempenho - Relação família - escola	As crianças mais protegidas de tensões cotidianas nesses domínios são aquelas que apresentam repertório de habilidades cognitivas específicas e hábitos de trabalho eficientes ao ingressarem na 1ª série; provêm de famílias que oferecem suporte adequado; recebem acolhimento adequado na 1ª série. A percepção da severidade do estresse nesses domínios está associada a problemas de desempenho e ajustamento.
Situar-se na rede social ampliada	- Relação com os companheiros	Estão mais vulneráveis as crianças com menos recursos de auto-regulação e competência interpessoal. A relação é transacional: problemas de comportamento predizem maior ocorrência de situações de tensão e estas, por sua vez, contribuem para a manutenção dos problemas.
Adequar-se às normas e regras, explícitas e implícitas, do novo contexto	- Questões relacionadas a rotinas, disciplina, limites e segurança	As crianças mais protegidas de tensões cotidianas nesses domínios são aquelas que freqüentaram escola de educação infantil; fizeram a transição na mesma escola; ingressam na 1ª série em escola com melhor organização e acolhimento; têm mais recursos de auto-regulação.

Com base no esquema, uma agenda de pesquisa exploratória que se pretendesse capaz de contribuir para a construção de uma teoria do estresse da transição poderia contemplar alguns objetivos iniciais: (a) identificar os domínios do cotidiano escolar que as crianças percebem como mais estressantes na transição da 1ª série; (b) explorar associações entre percepção de estresse em diferentes domínios do cotidiano escolar e indicadores de desempenho, ajustamento e comportamento da criança na escola; (c) identificar precursores do estresse escolar relacionados a experiências estressantes na pré-escola e ao repertório de recursos da criança supostamente relevantes para a adaptação; (d) buscar associações entre propriedades do contexto escolar na 1ª série e a percepção de estresse pela criança; (e) verificar como

evolui a percepção do estresse ao longo da transição da 1ª série, em associação com indicadores de adaptação ao contexto escolar no início e no final do ano letivo.

De acordo com o modelo proposto, a previsão é que a criança experimentará maior estresse em domínios da vida escolar cujas demandas específicas excedem seus recursos de enfrentamento. Supõe-se que crianças que iniciam a primeira série com um repertório de habilidades - cognitivas, interpessoais, de auto-regulação e de realização de tarefas escolares – compatível com as demandas do novo contexto estão mais protegidas dos efeitos adversos do estresse da transição, assim como aquelas que vivem em ambientes estáveis e contam com suporte da família para lidar com a transição.

REFERÊNCIAS

- Ackerman, B. P., Kogos, J., Youngstrom, E., Schoff, K. & Izard, C. E. (1999). Family instability and the problem behaviors of children from economically disadvantaged families. *Developmental Psychology*, 35, 258-268.
- Ackerman, B. P., Schoff, K., Levinson, K., Youngstrom, E. & Izard, C. E. (1999). The relations between cluster indexes of risk and promotion and the problem behaviors of 6 and 7 year old children from economically disadvantaged families. *Developmental Psychology*, 35, 1355-1366.
- Aspesi, C. C., Dessen, M. A. & Chagas, J. F. (2005). A ciência do desenvolvimento humano: uma perspectiva interdisciplinar. Em M. A. Dessen & A. C. Costa Jr. (Orgs.), *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 19-36). Porto Alegre: Artmed.
- Baron, R. M. & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- 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.
- Bee, H. (2003, 9ª ed.). *A criança em desenvolvimento* (M. A. V. Veronesi, Trad.). Porto Alegre: ArtMed.
- Bianchi, S. H. (2003). *Eventos de vida, auto-eficácia e autoconceito de crianças com bom desempenho escolar e dificuldades comportamentais*. Dissertação de Mestrado Não-Publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados* (M. A. V. Veronese, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas. (Original publicado em 1979).
- Carver, C. S. & Scheier M. F. (2002). Optimism. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 231-243). Oxford: University.
- Compas, B. E. & Phares, V. (1991). Stress during childhood and adolescence: Sources of risk and vulnerability. In E. M. Cummings, A. L. Greene & K. H. Karraker (Eds.), *Life-span developmental psychology: Perspectives on stress and coping* (pp. 131-150). Nova Jérsei: Lawrence Erlbaum.
- Creasey, G., Mitts, N. & Catanzaro, S. (1995). Associations among daily hassles, coping, and behavior problems in nonreferred kindergartners. *Journal of Clinical Child Psychology*, 24, 311-319.
- Criss, M. M., Pettit, G. S., Bates, J. E., Dodge, K. A. & Lapp, A. L. (2002). Family adversity positive peer relationships, and children's externalizing behavior: A longitudinal perspective on risk and resilience. *Child Development*, 73, 1220-1237.
- Cummings, E. M. & El-Sheikh, M. (1991). Children's coping with angry environments: A process-oriented approach. In E. M. Cummings, A. L. Greene & K. H. Karraker (Eds.), *Life-span developmental psychology: Perspectives on stress and coping* (pp. 131-150). Nova Jérsei: Lawrence Erlbaum.
- Dell'Aglio, D. D. & Hutz, C. S. (2002). Estratégias de coping e estilo atribucional de crianças em eventos estressantes. *Estudos de Psicologia*, 7, 5-13.
- DeLongis, A., Coyne, J. C., Dakof, G., Folkman, S. & Lazarus, R. S. (1982). Relationship of daily hassles, uplifts, and major life events to health status. *Health Psychology*, 1, 119-136.
- DuBois, D. L., Felner, R. D., Brand, S., Adan, A. M. & Evans, E. G. (1992). A prospective study of life stress, social support, and adaptation in early adolescence. *Child Development*, 63, 542-557.
- 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.
- Ferreira, M. C. T. & Marturano, E. M. (2002). Ambiente familiar e os problemas de comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15, 35-44.
- Greenberg, M. T., Lengua, L. J., Coie, J. D. & Pinderhughes, E. E. (1999). Predicting developmental outcomes at school entry using a multiple-risk model four American communities. *Developmental Psychology*, 35, 403-417.
- Greene, A. L. (1988). Early adolescents' perceptions of stress. *Journal of Early Adolescence*, 8, 391-403.
- Haggerty, R. J., Sherrod, L. R., Garmezy, N. & Rutter, M. (1994). *Stress, risk, and resilience in children and adolescents*. Cambridge: University.
- 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.
- 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.

- Karr, S. K. & Johnson, P. L. (1991). School stress reported by children in grades 4, 5 and 6. *Psychological Reports*, 68, 427-431.
- Klewer, W. & Kung, E. (1998). Family moderators of the relation between hassles and behavior problems in inner-city youth. *Journal of Clinical Child Psychology*, 27, 278-292.
- Korchenderfer, B. J. & Ladd, G. W. (1996). Peer victimization: Manifestations and relations to school adjustment in kindergarten. *Journal of School Psychology*, 34, 267-283.
- Lazarus, R. S. (1971). The concepts of stress and disease. In L. Levi (Ed.), *Society, stress and disease* (Vol. 1, pp. 53-58). Londres: Oxford University.
- Levi, L. (Ed.) (1971). *Society, stress and disease*. Londres: Oxford University.
- Lipp, M. E. N. (2004). Stress emocional: esboço da teoria de "temas de vida". Em M. E. N. Lipp (Org.), *O stress no Brasil: pesquisas avançadas* (pp. 17-30). Campinas: Papirus.
- Lisboa, C. & Koller, S. H. (2004). Interações na escola e processos de aprendizagem: fatores de risco e proteção. Em E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck (Orgs.), *Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola* (pp. 201-224). Petrópolis: Vozes.
- Lisboa, C., Koller, S., Ribas, F. F., Bitencourt, K., Oliveira, L., Porciúncula, L. P. & De Marchi, R. B. (2002). Estratégias de coping de crianças vítimas e não vítimas de violência doméstica. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15, 345-362.
- Masten, A. S. & Coatsworth, J. D. (1998). The developmental of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53, 205-220.
- McClelland, M., Morrison, F. J. & Holmes, D. L. (2000). Children at risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 307-329.
- McLloyd, V. C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist*, 53, 185-204.
- Newcombe, N. (1999, 8ª ed.). *Desenvolvimento infantil: abordagem de Mussen* (C. Buchweitz, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Papalia, D. E. & Olds, S. W. (2000, 7ª ed.). *Desenvolvimento humano* (D. Bueno, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Quamma, J. P. & Greenberg, M. T. (1994). Children's experience of life stress: The role of family social support and social problem-solving skills as protective factors. *Journal of Clinical Child Psychology*, 23, 295-305.
- 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: Blackwell.
- Rende, R. D. & Plomin, R. (1992). Relations between first grade stress, temperament, and behavior problems. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 13, 435-446.
- Reynolds, A. J. (1999). Educational success in high-risk settings: Contributions of the Chicago Longitudinal Study. *Journal of School Psychology*, 37, 345-354.
- Roberts, M. C., Brown, K. J., Johnson, R. J. & Reinke, J. (2002). Positive Psychology for children: Development, prevention, and promotion. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive Psychology* (pp. 663-675). Oxford: University.
- Sameroff, A. (1975). Transactional models in early social relations. *Human Development*, 18, 65-79.
- 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.
- Snyder, C. R. & Lopez, S. J. (2002). *Handbook of positive Psychology*. Oxford: University.
- Tricoli, V. A. C. (2000). A criança e a escola. Em M. E. N. Lipp (Org.), *Crianças estressadas: causas, sintomas e soluções* (pp. 123-148). Campinas: Papirus.
- Trivellato-Ferreira, M. C. (2005). *As tarefas de desenvolvimento da meninice e a transição para o ensino fundamental*. Tese de Doutorado Não-Publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Trivellato-Ferreira, M. C., Marturano, E. M. & Betti, M. C. M. (2003). Estresse na primeira série do ensino fundamental [Resumo]. Em Sociedade Brasileira de psicologia (Org.), *Resumos de Comunicações Científicas. XXXIII Reunião Anual de Psicologia* (p.164). Belo Horizonte: SBP.
- Vasey, M. W. & Ollendick, T. H. (2000, 2ª ed.). Anxiety. In A. J. Sameroff, M. Lewis & S. M. Miller (Eds.), *Handbook of developmental psychopathology* (p. 511-529). Nova Iorque: Kluwer & Plenum.
- Weigel, C., Wertlieb, D. & Feldstein, M. (1989). Perceptions of control, competence, and contingency as influences on the stress-behavior symptom relation in school-age children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 456-464.
- Wertlieb, D., Weigel, C., Springer, T. & Feldstein, M. (1987). Temperament as a moderator of children's stressful experiences. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 234-245.
- Wu, K. K. & Lam, D. J. (1993). The relationship between daily stress and health: Replicating and extending previous findings. *Psychology and Health*, 8, 329-344.

Recebido em 24/03/06

Aceito em 15/01/07