

Capítulo 3

A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO ENVOLVENDO TRAJETÓRIAS PARA AVALIAÇÃO DO ESTRESSE DO ESCOLAR

Marta Regina Gonçalves Correia-Zanini, Edna Maria Marturano, Sonia Regina Loureiro,
Anne Marie Fontaine

Alunos bem adaptados a um contexto educacional saudável e promotor de saúde são dotados de estratégias de enfrentamento e se tornam menos vulneráveis às adversidades na vida adulta (Teixeira, Crepaldi, Gherardi-Donato et al., 2015). Na literatura, o desempenho acadêmico, bem como os sintomas de estresse podem ser medidas indicadoras de adaptação da criança à escola (Trivellato-Ferreira & Marturano, 2008) e são resultados de influências transacionais, seja entre domínios adaptativos intrapessoais, seja entre o indivíduo e seus contextos de desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1996).

Assim, compreende-se que a trajetória do desenvolvimento infantil pode ser afetada por fatores intrínsecos e extrínsecos à criança de modo positivo, na medida em que determinadas variáveis atuam como facilitadoras deste processo, ou de modo negativo, quando algumas variáveis ameaçam a saúde e a adaptação do indivíduo, com a possibilidade de acarretar enfermidades (Linhares, 2016). Os efeitos de tais fatores são observados no contexto e no tempo imediato, mas podem se estender até a vida adulta. Por isso estudos envolvendo trajetórias de estresse e variáveis associadas, tal como se propõe a discussão deste capítulo, podem ser úteis na promoção de saúde de uma maneira geral, sendo necessário que a base teórica considere a inter-relação entre a criança e seu contexto, de modo sistêmico, tal como a Teoria Bioecológica de Urie Bronfenbrenner.

O Modelo Bioecológico de Desenvolvimento de Urie Bronfenbrenner

A concepção teórica para explorar as trajetórias do presente estudo é a proposta por Urie Bronfenbrenner (1996) - Modelo Bioecológico de Desenvolvimento, a qual concebe o desenvolvimento como um processo dinâmico, em constante construção ao longo da vida do indivíduo e que acontece em função de quatro componentes: Processo, Pessoa, Contexto e Tempo (Bronfenbrenner & Ceci, 1994) e será base para este projeto.

O *Processo* se refere às interações progressivas entre o indivíduo em desenvolvimento e as pessoas, objetos e símbolos presentes no seu ambiente. Ele varia em função das características da Pessoa, do Contexto ambiental imediato e/ou remoto e do Tempo. Quando tais interações ocorrem com regularidade, em forma cada vez mais complexa e em períodos estendidos de tempo, temos os denominados *processos*

proximais, que são considerados como os principais motores do desenvolvimento (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

O termo *Pessoa* reflete a estabilidade e a mudança nas características do indivíduo, durante seu ciclo de vida e são vistas ao mesmo tempo como produtoras e como produtos do desenvolvimento (Polleto & Koller, 2008). A *força*, os *recursos* e as *demandas* são características biopsicológicas da Pessoa que afetam a direção e o poder dos processos proximais. A *força* refere-se às disposições seletivas para a ação, que podem ser *generativas*, capazes de iniciar e manter processos proximais, ou *inibidoras*, capazes de atrapalhar, retardar ou mesmo impedir a ocorrência desses processos. Os *recursos* são potencialidades e deficiências que influenciam a capacidade do organismo para se envolver efetivamente em processos proximais. As *demandas* são características da pessoa que influenciam o desenvolvimento por sua capacidade de estimular ou desencorajar reações do ambiente social, de um modo que pode promover ou obstruir processos de crescimento psicológico (Bronfenbrenner & Morris, 1998; Cecconello & Koller, 2003).

O *Contexto* compreende a interação de quatro níveis ambientais, denominados como microssistema, mesossistema, exossistema e macrosistema. Bronfenbrenner enfatiza a importância do microssistema, definido como um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciados pela pessoa em desenvolvimento nos ambientes que ela frequenta e onde estabelece relações face a face (Bronfenbrenner, 1996). Na vida de uma criança, a família, a escola e o grupo de companheiros são exemplos de microssistemas, e aquilo que acontece em um microssistema pode afetar as experiências da criança em outro microssistema, compondo o mesossistema. (Bronfenbrenner, 1996; Cecconello & Koller, 2003). No modelo bioecológico, o componente *Tempo* diz respeito às influências, sobre o desenvolvimento, das mudanças e continuidades que ocorrem nos ambientes em que a pessoa vive.

De acordo com esse modelo, concebe-se que a adaptação da criança à escola - foco deste estudo - atualiza-se por meio das interações entre o aprendiz e as pessoas, objetos e símbolos presentes no microssistema escola, sendo influenciada por suas interações em outros microssistemas, como a família e o grupo de pares. Prevê-se um papel importante para as características evolutivas do aprendiz, para a regularidade dos processos proximais ao longo do tempo, para os efeitos de mesossistema, para as transições, assim como para a percepção da criança sobre sua experiência no contexto.

Sobre o estresse

Neste capítulo o estresse infantil constitui-se na variável central a ser abordada,

considerado como uma disposição seletiva inibidora do desenvolvimento, produto da interação de um conjunto de variáveis da criança, de seu contexto familiar e escolar e produtor de efeitos negativos na adaptação infantil, constituindo-se em um fator de risco, quando presente intensamente.

A definição de estresse infantil apresentada por Lipp e Lucarelli (2008) é que ele corresponde a um conjunto de reações do organismo manifestas diante de estímulos que irritam, amedrontam ou façam feliz. São reações naturais e necessárias à manutenção da vida e que ocorrem diante de estímulos que quebram a homeostase do organismo, e manifestam-se através de um conjunto de sintomas que podem ser de ordem psicológica, como ansiedade, terror noturno, pesadelos, dificuldades interpessoais, entre outros, ou física, tais como dores abdominais, diarreia, tique nervoso, dor de cabeça, náusea, entre outros (Lipp & Lucarelli, 2008).

O estresse tem sido associado aos indicadores de funcionamento psicológico nos anos do Ensino Fundamental (Marturano, 2008) e embora não seja uma doença em si (Lipp & Lucarelli, 2008) é um problema de saúde mental, pois pode afetar negativamente o desenvolvimento e saúde de crianças, visto que está associada com fatores psicológicos, como baixa autoestima (Alvarez-Icaza, Gómez-Maqueo & Patiño; 2004); e menos *coping* (enfrentamento) (Valiente, Fabes, Eisenberg & Spinrad, 2004), mas também com aspectos físicos (Bertoletti & Garcia-Santos, 2009) e escolares (Sbaraini & Schermann, 2008; Gardinal-Pizato, 2010, Correia-Zanini, Loureiro & Marturano, 2020).

Os estímulos que provocam sintomas de estresse são aqueles que excedem à capacidade de enfrentamento da pessoa. Eles podem ser externos, tais como tais como mudanças de ambiente e de atividades, e/ou internos, referentes às características pessoais, emoções e crenças (Lipp, 2014). Podem decorrer de eventos adversos pontuais, tal como morte na família, doenças, acidentes entre outros, mas também ser devido às exigências e demandas irritantes, frustrantes ou perturbadoras que acontecem no cotidiano, conhecidas como “*daily hassles*”, conceito proposto por Kanner, Coyne, Schaefer e Lazarus (1981).

Assim, compreende-se que o nível ou intensidade da manifestação dos sintomas do estresse está relacionado com a qualidade ou natureza do estímulo estressor, com a sua exigência e com os recursos do indivíduo para resolvê-lo ou eliminá-lo (Lucarelli, 2010, Marturano, 2008). Desse modo, se pontuais ou de pouca intensidade, os efeitos prejudiciais do estresse tendem a serem menores do que se forem crônicos, pois nesta última condição, o desconforto e a tensão são constantes, exigindo em demasia do indivíduo culminando em adoecimento.

No contexto escolar o estresse pode surgir quando as crianças vivenciam as demandas escolares como sobrecarga (Marturano, 2008), gerando tensões, que podem estar relacionadas a demandas acadêmicas (Marturano e Pizato, 2015), nos relacionamentos com professores, pares e pais (Marturano & Pizato, 2015; Stasiak & Weber, 2013). Isto porque crianças, por conta de seu repertório e recursos para enfrentamento ainda em desenvolvimento, podem ser mais vulneráveis à estressores, tendo seu bem estar e saúde comprometidos (Marturano, Trivellato-Ferreira e Gardinal, 2009).

Os anos iniciais do Ensino Fundamental podem ser considerados mais críticos, pois envolvem pelo menos uma transição de vida – que é o ingresso no 1º ano. Ao ingressar na escola, a criança traz um repertório prévio para lidar com os desafios da transição, e esse repertório se reconstrói dia-a-dia no novo contexto, mediante as interações entre a criança em desenvolvimento e as propriedades mutantes do ambiente (Bronfenbrenner, 1996; Trivellato-Ferreira & Marturano, 2008).

Os sintomas de estresse têm sido associados inversamente aos indicadores de desempenho e ajustamento, ao passo que se associam fortemente à percepção de tensões cotidianas no ambiente escolar (Trivellato-Ferreira & Marturano, 2008, Correia-Zanini, Loureiro & Marturano, 2020). Tais relações sugerem que o autorrelato de sintomas de stress pode ser um indicador do sofrimento psíquico da criança diante de situações incontroláveis na vida escolar, uma condição preditora de problemas emocionais subsequentes (Byrne et al., 2011). Em contrapartida, em escolas avaliadas como de melhor qualidade nos quesitos ensino, as crianças relataram menor impacto desses estressores (Marturano & Gardinal-Pizato, 2010). O tipo de escola também pode influenciar o nível de sintomas de estresse dos alunos. Lipp et al. (2002) encontraram mais crianças estressadas em escola pública situada na periferia da cidade de São Paulo, em comparação com escolas particulares de cidades vizinhas.

Na literatura foram encontrados resultados dispares com relação de incidência de estresse no Brasil. Vilela (1995) encontrou 62% de crianças, de 1ª a 4ª série, com sintomas de estresse, ao passo que Tanganelli e Lipp (1998) identificaram, na mesma faixa de escolaridade, 55% de alunos com estresse e Enumo, Ferrão e Ribeiro (2006) 21% dos alunos, compreendendo uma faixa etária entre 8 e 14 anos. Lena (2012), em estudo envolvendo 31 crianças de quatro a 12 anos atendidas em Centro de Apoio Psicológico, identificou 63% de crianças com estresse.

Alguns estudos têm chamado atenção para a relação entre estresse e sexo. Aparentemente, meninas tendem a apresentar mais sintomas (Bignotto, 2010; Calais,

Andrade & Lipp, 2003; Lena, 2012) porém tais resultados não são unânimes. Pacanaro e Nucci (2005), avaliando alunos da 4ª série de escolas públicas e particulares, não encontraram diferença significativa entre meninos e meninas e mais recentemente, Santos, Gonçalves, Lima e Crenitte (2016) avaliaram nível de estresse de crianças do 3º ao 7º ano do Ensino Fundamental e o sexo não foi um fator de diferenças.

Associação do estresse com outras variáveis relevantes em estudos sobre crianças na idade escolar

Algumas variáveis, próprias das crianças, são importantes para estudos envolvendo escolares. Indicadores de aproveitamento escolar, como o desempenho medido por provas objetivas, habilidades sociais, potencial cognitivo e problemas de comportamento são medidas a serem considerada em estudos envolvendo estresse no contexto do Ensino Fundamental - EF.

No que se refere ao desempenho, há indícios de relação negativa com o estresse de crianças no 1º ano do Ensino Fundamental (Crepaldi, Correia-Zanini & Marturano, 2017; Trivellato-Ferreira & Marturano, 2008). Resultados semelhantes foram encontrados por Romanholo e cols. (2017), em estudo transversal com crianças de cinco a doze anos. O estresse foi preditor do desempenho de adolescentes americanos, três anos depois de sua avaliação (Kaplan et al., 2005). Na China, o estresse na interação com o professor predisse a queda do desempenho acadêmico ao final do ano, em adolescentes no Ensino Médio (Liu & Lu, 2011). Em contrapartida, Cassoni (2018) não encontrou associação entre as duas variáveis ao explorar modelos de predição de desfechos no 6º ano, a partir de variáveis avaliadas no 5º ano.

O potencial cognitivo foi preditor negativo do estresse de natureza interpessoal, em adolescentes americanos (Hamilton et al., 2013) e mostrou-se associado positivamente ao desenvolvimento de solução mais eficazes diante de demandas provenientes das relações interpessoais, como sugeriu o estudo preditivo realizado por Yuan, Zhang e Fu (2017) com adolescentes chineses. Pode, assim, ser considerado como um fator de proteção ao estresse.

As habilidades sociais também podem proteger dos sintomas de estresse, conforme sugerem os dados relatados por Crepaldi, Correia-Zanini e Marturano (2017) que identificaram maior repertório social em alunos do 2º ano sem estresse. O modelo de predição de estresse de alunos do Ensino Fundamental elaborado por Sbaraini e Scherman (2008) identificou as habilidades sociais como uma das variáveis significativas.

Ao contrário, a inibição e dificuldade de se relacionar, comportamentos típicos de

problemas internalizantes, parecem se constituir como risco para o estresse (Cairney, Rigoli & Piek, 2013; Yuan, Zhang & Fu, 2017), principalmente para os meninos (Crepaldi, Correia-Zanini e Marturano, 2017), assim como os problemas de comportamento externalizantes (Crepaldi, Correia-Zanini & Marturano, 2017; Stasiak & Weber, 2013).

O contexto escolar pode ser fonte de estressores, na medida em que apresenta demandas que são vistas como sobrecarga pelas crianças (Marturano, 2008), gerando tensões relacionadas às questões acadêmicas (Correia-Zanini, Marturano, Fontaine, 2016) e aos relacionamentos com professores, pares e pais (Stasiak & Weber, 2013). No estudo longitudinal de Byrne e colaboradores (2011), com crianças de 7-8 anos, o impacto dos estressores escolares foi um preditor de ansiedade dois anos depois.

Na prevenção do estresse, experiências prévias, como o acesso à Educação Infantil, podem atuar como um fator de proteção (Trivellato-Ferreira & Marturano, 2008). O tempo de frequência a esta modalidade de ensino também influencia positivamente, já que crianças que frequentaram dois anos de Educação Infantil apresentaram melhor desempenho e menos sintomas de estresse, sendo inclusive esta variável preditora do estresse no 3º ano do Ensino Fundamental (Correia-Zanini, Marturano & Fontaine (2020).

A qualidade da escola também pode ser fator de proteção ao estresse. No Brasil, tem-se como medida oficial de qualidade da Educação Básica o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB (INEP, 2018), derivado de dois fatores: o fluxo escolar e as médias de desempenho dos alunos nas avaliações. Escolas com maior IDEB são percebidas como menos estressantes por seus alunos (Correia-Zanini, Marturano, Fontaine, 2016). Em contrapartida, a localização da escola na periferia pode ser considerada como um fator de risco, uma vez que tal variável foi preditora de sintomas de estresse em crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental. Faz-se a ressalva de que a localização representa, neste caso, a qualidade do contexto escolar, por conter as características da população, estrutura do bairro e nível socioeconômico de seus moradores, as quais podem ter impacto no desempenho escolar (Almeida, 2017).

O estresse infantil e estudos longitudinais e prospectivos

Apesar da importância de se avaliar o estresse crônico infantil, até onde a revisão bibliográfica deste estudo alcançou, foram identificados poucos artigos que avaliaram o estresse longitudinalmente (Correia-Zanini & Marturano, 2016, Cassoni, Correia-Zanini, Marturano & Fontaine, 2017, Correia-Zanini, Loureiro & Marturano, 2020), e apenas os estudo de Boardman e Alexander (2011) e Correia-Zanini, Marturano e Fontaine (2020)

consideraram a constituição de trajetórias de sintomas de estresse como uma variável em estudo.

Em contexto nacional, o estudo longitudinal realizado por Correia-Zanini e Marturano (2016) avaliou os sintomas de estresse de crianças ao longo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, utilizando de análise de medidas repetidas, ou seja, discriminando as mudanças da média do conjunto de crianças. Da mesma forma, Cassoni et al. (2017) realizaram um estudo longitudinal de três ondas, incluindo avaliações de estresse no 1º, no 5º e no 6º ano, captando ao menos duas transições importantes no desenvolvimento do escolar, o ingresso no Ensino Fundamental e o ingresso no 6º ano. As autoras observaram um pico maior de estresse vivenciado pelas crianças no 1º ano comparado ao 5º ano.

Sem ignorar a importância de tais estudos, salienta-se algumas lacunas ainda a serem exploradas. Uma delas se refere ao fato de que, apesar de longitudinais, as análises realizadas por Correia-Zanini & Marturano (2016) e Cassoni et al. (2017) não discriminam trajetórias de estresse, ou seja, não diferenciam o estresse crônico do pontual, o que seria importante para nortear ações ou identificar grupos de risco. Outra limitação diz respeito à necessidade de avaliar em conjunto variáveis da própria criança e do contexto escolar em crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental, focalizando a atuação de tais variáveis como fatores de proteção ou risco ao estresse, o que não foi abordado pelo estudo envolvendo trajetórias realizado por Boardman e Alexander (2011).

O realizado por Boardman e Alexander (2011) que utilizaram dados provenientes do Estudo Longitudinal Nacional de Saúde do Adolescente, que acompanham a saúde mental de jovens adultos negros, brancos e não hispânicos nos Estados Unidos da América. Os autores conseguiram identificar quatro trajetórias de estresse construídas conforme a presença de estresse e seu declínio. Dentre seus resultados principais tem-se que adolescentes negros tem maior chance de pertencer às trajetórias com estresse quando comparados aos brancos, e ainda que a exposição ao estresse foi fortemente associada à depressão.

Considerações sobre estudos anteriores

O presente capítulo tem sua origem em questões resultantes de uma série de trabalhos anteriores produzidos, em especial pela primeira autora com a colaboração das demais coautoras. A apresentação do resumo deste conjunto de dados obtidos pretende clarificar um trajeto de reflexão e exaustivas análises de dados, dos quais resultaram às questões de pesquisa relativa às trajetórias de estresse.

O primeiro trabalho foi referente à tese de doutorado da primeira autora (Correia-Zanini, 2013) que tinha como principal objetivo investigar o percurso escolar de crianças nos três primeiros anos do Ensino Fundamental e sua relação com variáveis da própria criança e de seus contextos familiar e escola. A aplicação das medidas repetidas clássica trouxe a informação de que no 1º ano cerca de 60 % das crianças apresentavam sintomas de estresse, no 2º ano, este número aumentou para 74% e no 3º ano, caiu para 50%. As diferenças entre as três medidas foram significativas, indicando uma trajetória não linear para a amostra avaliada, com pico no 2º ano. Tal resultado inusitado pode ser explicado a partir das demandas relacionadas ao desempenho acadêmico, e sugeriu a necessidade de verificação em outros contextos.

O estresse neste estudo foi associado ao repertório social, aos problemas de comportamento e desempenho acadêmico das crianças, à sua percepção acerca das tensões relacionadas ao papel de estudante e relações interpessoais. O sexo das crianças não foi um fator discriminativo para os sintomas de estresse neste estudo.

Na sequência, em uma segunda análise, Correia-Zanini e Marturano (2016), considerando a mesma amostra, tendo-se controlado a variável o sexo, observou-se o efeito significativo de interação entre esta variável e as medições repetidas. Para compreender tal resultado, as autoras também conduziram as medidas repetidas separadamente para meninos e meninas e verificaram que ambos seguiam um percurso diferente. Para elas, houve pico de sintomas de estresse no 2º ano e para eles a média do 1º e do 2º ano foram altas, não diferindo entre si, e reduziram significativamente no 3º ano. Ou seja, apesar de não haver diferenças pontuais em cada ano entre crianças do sexo masculino ou feminino (Correia-Zanini, 2013), o percurso apresentado para cada categoria foi diferente.

Diante deste resultado, Crepaldi, Correia-Zanini e Marturano (2017) classificaram meninos e meninas, no 1º ano, em duas categorias: com e sem estresse, e puderam perceber que independente do sexo, crianças com estresse apresentaram piores resultados em seis das dez variáveis avaliadas: desempenho acadêmico, habilidade social de autocontrole e responsabilidade e cooperação, maior externalização, percepção da escola como fonte de estressores relacionados ao papel de estudante e nas relações interpessoais. Somente para os meninos as diferenças foram observadas também para as quatro restantes variáveis: habilidades sociais de asserção positiva, autodefesa, cooperação com pares e problemas de comportamento internalizantes. Tais resultados sugerem o estresse como um risco potencial para crianças em geral, porém, os meninos podem ser mais penalizados, enquanto as meninas ainda exibem algum tipo de recurso.

Com base em tais dados, e também com o conhecimento de que as análises estatísticas de medidas repetidas clássica podem mascarar as variações individuais, Correia-Zanini (2016) se propôs a identificar trajetórias de sintomas de estresse e desempenho acadêmico de alunos num percurso que envolveu avaliações no 1º, no 2º e no 3º ano do Ensino Fundamental.

Para os sintomas de estresse foram identificadas cinco trajetórias principais, elaboradas a partir da classificação (sem estresse, baixo estresse e alto estresse) em cada um dos três anos avaliados: Estável sem estresse, Alto estresse no 1º ano, Alto estresse no 2º ano, Alto estresse no 1º e no 2º ano e Alto estresse nas três avaliações. No referido estudo também foram consideradas as trajetórias de desempenho acadêmico, identificando cinco trajetórias, com base na capacidade de leitura: Não leitor, leitor somente no o 3º ano, leitor a partir do 2º ano e leitor desde o 1º ano.

Os resultados evidenciaram que crianças com alto estresse durante os três primeiros anos, apresentaram piores resultados no que se refere às habilidades sociais, desempenho e competência acadêmica, problemas de comportamento e tensões nas relações interpessoais, além de terem frequentado um ano a menos na Educação Infantil, terem menos acesso a recursos, atividades e passeios com adultos, e estudarem em escola de periferia, quando comparadas ao grupo Estável, sem estresse nos três anos. O sexo e a qualidade da escola, medida pelo IDEB, não discriminaram os diferentes grupos.

A fim de se aprofundar, e melhor controlar as trajetórias, consolidando a investigação sobre os efeitos e associações de variáveis sobre o estresse crônico, o estudo mais recente, por Correia-Zanini, Loureiro e Marturano (2020) foram escolhidas trajetórias de estresse mais consistentes, sendo priorizada a constituição de grupo de crianças que não apresentaram sintomas de estresse no 1º, no 2º e no 3º ano – denominado Sem estresse, outro grupo composto pro crianças que apresentaram sintomas graves de estresse em apenas uma das avaliações – Estresse Pontual e um terceiro grupo, constituído por crianças que apresentam sintomas de estresse grave nas três avaliações.

As três trajetórias foram comparadas em variáveis avaliadas quando os alunos cursavam o 3º ano, e o grupo de estresse crônico obteve piores resultados comparado ao grupo Sem estresse em desempenho acadêmico, habilidades sociais, problemas de comportamento externalizantes, e percepção de estressores escolares. Em outra análise, as trajetórias foram desfechos de um modelo preditivo, cujos preditores eram constituídos por variáveis pessoais avaliadas quando as crianças cursavam o 1º ano do Ensino Fundamental, pelo IDEB e pela localização da escola. O modelo significativo, indicou que apresentar problemas de comportamento externalizante, perceber a escola como

estressora, a localização da escola (estar na periferia), bem como o menos tempo de curso na Educação Infantil predizem trajetórias de estresse crônico.

Considerações Finais

A proposta deste capítulo foi evidenciar o estresse como uma variável importante quando se trata da saúde mental da criança em idade escolar, a partir da tecitura de dados obtidos por estudos que foram elaborados por uma sequencia complementar de investigação realizados por um pequeno grupo de pesquisadores.

O conjunto de estudo realizados evidenciou a vulnerabilidade com sintomas de estresse graves, e que pode se intensificar quando há cronicidade. Também apontam para a associação do estresse com variáveis que, consistentemente têm sido citadas pela literatura, como fatores de risco para o desenvolvimento, ajustamento e aproveitamento escolar, e neste sentido, o estresse deve ser foco de atenção de agentes e gestores educacionais, bem como de profissionais da saúde que atuam com crianças em processo de escolarização.

O capítulo também apresentou a importância de processos metodológicos que garantam a identificação de trajetórias desenvolvimentais como forma de avaliação da cristalização e modificações das relações e desfechos de variáveis avaliadas pelos estudos na saúde e e educação. Em, especial, o estresse parece ser sensível às mudanças pessoais e ambientais e, a avaliação sobre sua intensidade e cronicidade é necessária para identificação de períodos críticos de ocorrência, os quais necessitam de intervenções para promover, prevenir ou tratar a saúde mental de crianças, bem como para estimar os prejuízos no processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Acredita-se que a sumarização dos estudos possibilitou evidenciar a elevância do tema, como também serve de aporte para reflexões sobre possíveis lacunas na produção do conhecimento da área da saúde mental do escolar, principalmente na literatura brasileira.

Referências

- Boardman, J. D; & Alexander, K. B. (2011). Stress trajectories, health behaviors, and the mental health of black and white young adults. *Social Science & Medicine*, 72, p. 1659-1666. doi:10.1016/j.socscimed.2011.03.024.
- Byrne, D. G., Thomas, K. A., Burchell, J. L., Olive, L. S., & Mirabito, N. S. (2011). Stressor experience in primary school-aged children: Development of a scale to assess profiles of exposure and effects on psychological well-being. *International Journal of Stress Management*, 18(1), 88-11. doi:10.1037/a0021577
- Cairney, J.; Rigoli, D.; Piek, J. (2013). Developmental coordination disorder and internalizing problems in children: the environmental stress hypothesis elaborated. *Develpmental Rewiew*, 33, p.224-238.doi: 10.1016/j.dr.2013.07.002
- Cassoni, C. (2018). *Transição escolar das crianças do 5º para o 6º ano do ensino fundamental [Children`s school transition from 5th to 6th year of primary education]*. Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia,

- Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, Brasil. Retrieved from: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59141/tde-27032018-092424/pt-br.php>
- Cassoni, C.; Correia-Zanini, M. R. G.; Marturano, E. M.; & Fontaine, A. M. G. V. (2017). School transitions stress: gender and age differences. Praca, C; Wang, M. (Eds), *Psychology Applications & Developments III: Advances in Psychology and Psychological Trends Series*, (p.195 –203). Lisboa, Portugal: In Science Press. Retrieved from: <http://press.insciencepress.org/index.php/press/catalog/book/10>
- Correia-Zanini, M. R. G., Loureiro, S. R., & Marturano, E. M. (2020). Protection and Risk for Different School Stress Trajectories. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 30.
- Correia-Zanini, M.R.G.; & Marturano, E.M. (2016). Getting Started in Elementary School: Cognitive Competence, Social Skills, Behavior, and Stress. *Psico-USF*, 21(2), 305-317. doi: 10.1590/1413-82712016210208
- Correia-Zanini, M.R.G.; Marturano, E.M.; Fontaine, A.M.G.V. (2016). Adaptação à escola de ensino fundamental: indicadores e condições associadas. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 68(1), 19-34. Retrieved from http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672016000100003&lng=pt&lng=pt.
- Correia-Zanini, M. R. G.; Marturano, E. M; & Fontaine, A. M. G. V. (2019). Efeitos da permanência na Educação Infantil sobre indicadores de desempenho, habilidades sociais, comportamento e estresse. *Estudos de Psicologia (Campinas)*.
- Crepaldi, E. T. S.; Correia-Zanini, M. R. G.; & Marturano, E. M. (2017). No limiar do ensino fundamental: estresse, competência e ajustamento em alunos do 1º ano. *Temas em Psicologia*, 25(2), 503-515. doi: 0.9788/TP2017.2-06Pt
- Hamilton, J. L.; Stange, J. P.; Shapero, B. G.; Conolly, S. I.; Abramson, L. Y.; & Alloy, L. B. (2013). Cognitive vulnerabilities as predictors of stress generation in early adolescence: pathway to depressive symptoms. *Journal Abnorm Child Psychology*, 41, 1027-1029. doi: 10.1007/s10802-013-9742-z
- Kaplan, D.S., Liu, R.X., & Kaplan, H.B. (2005). School related stress in early adolescence and academic performance three years later: The conditional influence of self expectations. *Social Psychology of Education*, 8, 3–17. doi: 10.1007/s11218-004-3129-5
- Klemfuss, J. Z; Milojevich, H. M; Yim, I. S.; Rush, E. B.; Quas, J. A. (2013). Stress at encoding, context at retrieval, and children's narrative content. *Journal of Experimental Child Psychology*, 116, 693-706. doi: 10.1016/j.jecp.2013.07.009
- Lena, M. S. (2012). Um estudo sobre a saúde de crianças usuárias de um serviço de saúde mental: a história de chapeuzinho amarelo. Dissertação de mestrado não publicada. Curso de Pós Graduação em Psicologia – área de concentração: Psicologia da Saúde, Universidade Federal de Santa Maria – UFMS, Santa Maria/Rio Grande do Sul.
- Lipp, M. E. N. & Lucarelli, M. D. M. (2008). *Escala De Stress Infantil (ESI): Manual*. Edição Revisada. Casa Do Psicólogo: SP.:Papirus.
- Liu, Y.; Lu, Zuhong. (2011). Longitudinal analysis of chinese high school student's stress in school and academic achievement. *Educational Psychology*, 31(6), 723-729. doi: 10.1080/01443410.2011.600245
- Lippold, M. A.; Davis, K. D.; McHale, S. M.; & Buxton, O. M. (2016). Daily Stressor Reactivity During Adolescence: The Buffering Role of Parental Warmth. *Health Psychology*, 35(9), 1027–1035. doi:10.1037/hea0000352
- Marôco, J. (2011). *Análise Estatística com o SPSS Statistics*. 5ª edição. Pero Pinheiro/Portugal: ReportNumber.
- Martins, R. P. M. P., Nunes, S. A. N., Faraco, A. M. X., Manfroí, E. C., Vieira, M. L., & Rubin, K. H. (2017). Práticas parentais: associações com desempenho escolar e habilidades sociais. *Psicologia Argumento*, 32(78).
- Marturano, E. M. (2008). Tensões cotidianas na transição para a primeira série: Um enfoque de desenvolvimento [Daily hassles during the transition period to the first grade of the primary school: A developmental view]. *Psicologia em Estudo*, 13(1), 79-87. doi:10.1590/S1413-73722008000100010
- Pacanaro, S. V. & Nucci, E.P.D. (2005). Stress infantil: uma comparação entre meninos e meninas do ensino fundamental. *Argumento*, 8(13), p. 65-76.
- Romanholo, R. A.; Theodoro, W.W.G.; Baia, F. C.; Pereira, J.E.; Lucena, A.R.N.; Prestes, J.; & Almeida, F. M. (2017). Estresse infantil e sua relação com o rendimento escolar da crianças nas disciplinas de português e matemática. *Revista de Ciências e Saúde Biológica*, 5(2), p. 155-159. doi: 10.12662/2317-3076jhbs.v5i2.1129.p155-159.2017
- Sbaraini, C. R.; Schermann, L. B. (2008). Prevalence of childhood stress and associated factors: a study of schoolchildren in a city in Rio Grande do Sul state, Brazil. *Caderno de Saúde Pública*, 24(5), 1082–1088. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/csp/v24n5/15.pdf>
- Stasiak, G. R., & Weber, L. N. D. (2013). Percepção de estresse pelas crianças do primeiro ano do ensino fundamental [Stress perceived by children from first grade of elementary school]. *Impulso*, 23(56), 35-45. doi:10.15600/2236-9767
- Yuan, W; Zhang, L.F; & Fu, M. (2017). Thinking styles and academic stress coping among Chinese secondary school students. *Educational Psychology*, 37(8), 1015–1-25. doi:10.1080/01443410.2017.1287343

Trivellato-Ferreira, M. C., & Marturano, E. M. (2008). Recursos da criança, da família e da escola predizem competência na transição da 1ª série. *Revista Interamericana de Psicología*, 42(3), 549-555. Retrieved from <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rip/v42n3/v42n3a15.pdf>

Financiamento/Apoio: CAPES (bolsa doutorado), Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e CNPQ.