

INVESTIGAÇÃO SOBRE ESTRESSE EM CRIANÇAS COM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM

Lívia Caroline Souza Gonçalves¹

Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil.

Cláudia Patrocínio Pedroza Canal²

Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil.

Daniela Dadalto Ambrozine Missawa³

Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil.

Resumo

O estresse infantil é semelhante ao estresse do adulto, sendo as reações físicas e/ou psicológicas para as mudanças ou adaptações exigidas por um estressor. A escola é um ambiente que pode propiciar a manifestação deste estresse e durante o processo de aprendizagem, caso a criança apresente alguma dificuldade, esse estresse pode ser ainda mais evidente. Assim, este estudo objetivou investigar a manifestação de sintomas do estresse infantil em crianças com dificuldades de aprendizagem e como esse estresse é percebido por essas crianças. Foi aplicado um roteiro de entrevista para avaliação de estresse na criança em 06 escolares com dificuldade de aprendizagem e sem diagnóstico clínico de qualquer transtorno em uma escola pública da cidade de Vila Velha – ES. As entrevistas foram analisadas qualitativamente. Relatou-se uma prevalência de manifestação de sintomas psicológicos em detrimento dos físicos, mas ainda assim ambos foram evidentes, demonstrando sinais de estresse infantil nas crianças avaliadas. Este estudo pretende contribuir na indicação de possibilidades de novas pesquisas nessa temática ainda pouco explorada, a fim de propiciar o desenvolvimento de programas de intervenção para minimizar os efeitos do estresse infantil em decorrência do processo de aprendizagem, principalmente quando há alguma dificuldade.

Palavras-chave: Estresse, Escolares, Dificuldade de Aprendizagem.

INVESTIGATING STRESS IN CHILDREN WITH LEARNING DIFFICULTIES

Abstract

Stress in children is similar to stress in adults; it is the physical and/or psychological response to the changes or adaptations required by a stressor. The school environment can be a stress inducing one and, if the child has learning difficulties, this stress might become even more apparent. As such, this study aimed to investigate both the manifestation of childhood stress symptoms in children with learning difficulties as well as how said stress is perceived by these children. Six

¹Lívia Caroline Souza Gonçalves – Psicóloga, Mestranda em Psicologia no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo. liviacsgoncalves@gmail.com

²Cláudia Patrocínio Pedroza Canal - Doutora em Psicologia, Docente no Departamento de Psicologia Social e do Desenvolvimento e no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo. claudiapedroza@uol.com.br

³Daniela Dadalto Ambrozine Missawa - Psicóloga, Doutoranda em Psicologia no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo. dani@missawa.com.br

children from a public school in Vila Velha, E.S. were interviewed so as to assess stress levels; these children showed learning difficulties but had not been clinically diagnosed with any type of disorder. The interviews were analyzed qualitatively. Results showed a prevalence in the manifestation of psychological symptoms; still, both psychological and physical symptoms were evident, showing signs of childhood stress in the children who were assessed. This study intends to suggest new research possibilities in this still new and not yet fully explored area, so as to bring about the development of intervention programs aimed at minimizing the effects of childhood stress as a product of the learning process, especially when learning difficulties are present.

Keywords: Stress, Students, Learning Difficulties.

Introdução

O conceito de estresse faz cada vez mais parte do senso comum como sendo o responsável pela maioria dos males que atingem a sociedade (FILGUEIRAS; HIPPERT, 1999). O pioneiro no estudo de conceituação de estresse foi Hans Selye, que quando era estudante de medicina na década de 1930 preocupou-se em estudar as reações do organismo diante de eventos estressores. Para Filgueiras e Hippert (1999, p. 41), Selye entendeu o estresse como “um elemento inerente a toda doença, que produz certas modificações na estrutura e na composição química do corpo, as quais podem ser observadas e mensuradas”. Após esse conceito, o estresse então foi classificado por Selye em três fases: alerta, resistência e exaustão (SILVA; MARTINEZ, 2005).

A partir desse momento, Selye trouxe contribuições para compreender respostas não específicas a qualquer demanda que se imponha ao corpo. Estas respostas – expressões corporais – podem influenciar a recuperação de doenças, reduzir a resistência a elas ou até produzi-las (URSIN; OLFF, 1993 apud LEMES et al., 2003).

O estudo sobre o estresse no Brasil começou a ganhar força no final dos anos 1980, quando Lipp e Romano publicaram uma versão inicial de um Inventário de Sintomas de Estresse, que foi validado por Lucarelli em 1997, dando origem a Escala de Stress Infantil - ESI (LUCARELLI, 1998; LIPP; LUCARELLI, 1998). Essas autoras consideraram o modelo trifásico de Selye, mas acrescentando mais uma fase do processo de estresse: alerta, resistência, quase exaustão e exaustão (LIPP et al., 1991).

Na literatura, desde os estudos de Selye na década de 1930, o estresse vinha sendo comumente estudado na população adulta e, mais tarde, foi

reconhecido como um problema que faz parte também da vida das crianças (CAUSEY; DUBOW, 1992). Assim, Lipp preocupou-se também em estudar o estresse em crianças, e seus estudos deram origem à Escala de *Stress* Infantil – ESI (LIPP; LUCARELLI, 1998). Essas autoras entendem o estresse infantil como semelhante ao do adulto, sendo desencadeado quando a criança está diante de algum evento estressor que provoque a necessidade de adaptação ou mudança, fazendo com que ela tenha reações físicas e/ou psicológicas (LIPP et al., 2002).

Quando o estresse é vivenciado de forma intensa ou prolongada, pode trazer consequências psicológicas que prejudicam a saúde da criança, como: depressão, dificuldades de relacionamento, comportamento agressivo, ansiedade, choro excessivo, gagueira, dificuldades escolares, pesadelos, irritabilidade e insônia. As consequências também podem ser físicas, como: doenças dermatológicas, dores de cabeça e asma (LIPP, et al., 1991).

Dessa forma, o estresse, sobretudo na infância, pode ocasionar prejuízos para o desenvolvimento do sujeito, seu aprendizado e interações sociais. Preocupamo-nos aqui investigar este estresse na vida escolar, considerando que durante o desenvolvimento infantil é comum que na fase de escolarização as crianças possam vivenciar algum estresse emocional, principalmente devido às adaptações que se tornam necessárias para a obtenção de objetivos em comum (LIPP et al., 1991), como execução de tarefas e obtenção de resultados de acordo com o que a escola determina para as avaliações escolares.

No plano da lei, a educação no Brasil está prometida para todos as crianças e jovens, como um direito de todos. Lino de Macedo, Petty e Passos (2009) reconhece esse direito como uma conquista social e econômica muito importante, pois permite incluir socialmente aquelas crianças que não possuem recursos para a educação. Porém, a pedagogia possui um desafio constante de promoção da aprendizagem e desenvolvimento de competências e habilidades de maneira significativa e duradoura para essas crianças no âmbito escolar.

No Brasil a educação formal passou a ser obrigatória a partir dos 06 anos através da Lei Federal nº 11.114/05, e assim o ensino fundamental por meio da lei nº 11.274/06 passou a durar nove anos. A partir dos seis anos ou terceira infância, o desenvolvimento da criança se volta para o processo de escolarização. Nesse momento, a criança está inserida no método de aprendizagem formal, por meio da aquisição de habilidades básicas de leitura, escrita e cálculo, sobre as quais se

apoiarão todos os conhecimentos a serem apreendidos posteriormente (COLL; BOLEA, 1996).

De acordo com Lipp et al (1991), a escola pode ser um fator estressante, pois para algumas crianças é o primeiro lugar socializante fora da família, caracterizando-se como um período de adaptação da criança. Nesse período, os processos afetivos e a estabilidade emocional implicam no interesse pela aprendizagem. As crianças com dificuldades de aprendizagem que estejam com problemas emocionais podem apresentar sinais de regressões, oposições, narcisismos e negativismos (FONSECA, 1995).

Mesmo a escola sendo um local que pode ocasionar algumas tensões, é importante ressaltar que nem todas as crianças submetidas ao mesmo nível de tensão emocional desenvolvem sintomatologia do estresse (LIPP et al., 2002), podendo algumas situações desencadear uma ansiedade normal, como por exemplo, lidar com a ausência dos pais durante um período de tempo, aprender novas tarefas e uma prova de uma matéria mais complicada. Portanto, é necessário saber diferenciar situações comuns geradoras de tensão de outras nas quais a criança vivencia um estado constante de estresse vinculado ao ambiente que se encontra.

Dificuldade de aprendizagem é considerada como a discrepância observada no processo de aprendizagem entre o que se espera que a criança possa aprender e o que efetivamente esta realiza em âmbito escolar (Rolfesen e Martinez, 2008).

Segundo Sisto (2001), a dificuldade de aprendizagem pode aparecer em qualquer fase da vida, podendo ocorrer em qualquer indivíduo saudável, sem qualquer tipo de problema físico. Bartholomeu, Sisto e Rueda (2006, p.140) relatam que a dificuldade de aprendizagem se manifesta em tarefas cognitivas e a princípio está relacionada a “problemas de comunicação, atenção, memória, raciocínio, entre outros”.

Ainda assim, torna-se difícil sua definição, pois dificuldade de aprendizagem possui origem multifatorial, e pode ser decorrente ou agravada mediante a combinação de fatores de ordens individual, parental, escolar e social. Sabe-se que no Brasil, o campo das dificuldades de aprendizagem não tem sido considerado dentro da educação especial, sendo somente uma manifestação do fracasso escolar, caracterizado pela evasão escolar e repetência (SISTO, 2001).

A criança que apresenta dificuldade no processo de aprendizagem não apresenta apenas esta dificuldade específica, mas costuma carregar consigo sentimentos como insegurança, medo e baixa autoestima, o que pode comprometer seu avanço cognitivo (OSTI, 2010). Bartholomeu, Sisto e Rueda (2006) dizem ainda que, comumente, crianças que apresentam problemas escolares acabam sendo estigmatizadas como estúpidas e más, o que leva muitas delas com pequenas dificuldades a intensificar sentimentos de culpa pelos seus resultados.

Alguns estudos indicaram a incidência de manifestações emocionais e comportamentais desadaptadas quando associadas a dificuldades de aprendizagem e fatores afetivos (GRAMINHA, 1994). Marturano et al. (1997) encontraram que crianças com atraso escolar de famílias que buscaram ajuda psicológica, apresentaram um empobrecimento na sua capacidade produtiva e comprometimentos associados à estruturação da personalidade, além de uma autoimagem negativa com intensos sentimentos de inferioridade (MEDEIROS et al., 2000).

Pode-se considerar que um dos maiores desafios na área educacional é promover o ensino de qualidade para aqueles alunos que, embora não possuam deficiências, apresentam diferenças no processo de aprendizagem (OMOTE, 2006), incluindo aqui o estado emocional da criança. Mesmos após investimentos e discussões para mudanças acerca da Educação Inclusiva no Brasil, ainda há o pensamento de que esta se deve voltar unicamente para os alunos que possuam deficiência (CARVALHO, 2005). O Brasil é o país que mais possui crianças com dificuldade de aprendizagem no mundo (SISTO, MARTINELLI, 2006), com crianças chegando ao fim do ensino fundamental com extrema dificuldade em leitura, escrita e cálculos.

Outro dado importante que caracteriza a relevância de discutir o processo de aprendizagem no Brasil é a taxa de analfabetismo. Segundo levantamento divulgado pela Unesco, o Brasil possui a oitava maior população de adultos analfabetos do mundo, chegando ao índice de 14 milhões de pessoas. De acordo com o IBGE (2013) a taxa de analfabetismo da população acima de 15 anos encontra-se em 8,5%.

Compreende-se que se deve evoluir na atenção e ação direcionada também àqueles alunos que mesmo sem possuir situação de deficiência ou algum tipo de diagnóstico, acabam sendo vítimas de exclusão provenientes do ambiente

escolar, por possuírem dificuldades de aprendizagem. Esses alunos podem ser estigmatizados como “preguiçosos” tanto por outros colegas como por professores, causando diversos tipos de sofrimento nessa criança, entre eles o estresse, que como já exposto, gera consequências físicas e emocionais para o sujeito.

O entendimento dos diversos problemas de comportamento infantil requer consideração, não apenas sobre fatores individuais (sejam eles neurobiológicos ou psicológicos), mas também a compreensão do ambiente em que a criança se desenvolve e como este pode contribuir para a manutenção e/ou agravamento dos quadros clínicos (GUILHERME et al., 2007).

Assim, as dificuldades de aprendizagem também precisam ser consideradas, em uma perspectiva que não envolva apenas concepções negativas. Essas mudanças exigem, sem dúvida, “uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos” (BRASIL, 2008, p.15).

Analisando o contexto apresentado, sugere-se importante pensar a relação entre o estresse infantil e crianças com dificuldade de aprendizagem. Pode-se considerar então que crianças com dificuldades de aprendizagem vivenciam situações geradoras de estresse infantil? E se sim, como essas crianças percebem esse estresse?

A partir deste problema de pesquisa, teve-se como objetivo neste estudo investigar a manifestação de sintomas do estresse infantil em crianças com dificuldades de aprendizagem e como esse estresse é percebido por essas crianças.

Metodologia

Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, em que a fala dos sujeitos participantes é considerada a fim de interpretar cuidadosamente os dados coletados nas entrevistas. Creswell (2010) define a abordagem qualitativa como sendo “um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano” (CRESWELL, 2010, p.43). Ainda segundo este autor, a abordagem qualitativa possui uma amostragem intencional, facilitando a análise de textos e/ou imagens, com o pesquisador atuando ativamente na interpretação dos resultados, além de dever estar atento aos jogos de linguagem. Quanto ao tipo de pesquisa, esta é considerada como descritiva exploratória, na

qual se busca descrever novos fenômenos e ideias para contribuir com futuras pesquisas acerca do tema aqui apresentado (GIL, 2010).

Local e Participantes

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal na cidade de Vila Velha, no Estado do Espírito Santo. Foram entrevistadas 06 crianças, sendo 03 meninos e 03 meninas, todos do Ensino Fundamental, que são (nomes fictícios): João de 11 anos cursa o 4º ano e possui dois históricos de repetição escolar; Maria, 10 anos, aluna do 3º ano e com uma repetição escolar; José, 09 anos e aluno do 3º ano, possui uma repetição escolar; Marcela de 09 anos está no 3º ano e também possui uma repetição escolar; Mariana tem 09 anos e cursa o 3º ano, com histórico de uma repetição escolar e Juca de 11 anos que está no 3º ano e apesar de ainda não ter histórico de repetição escolar, possuía resultados que o fariam reprovar no ano em que foi realizada a coleta de dados.

Todos os seis sujeitos participantes dessa pesquisa estudam há mais de dois anos na escola onde foram coletados os dados. Essas crianças não possuem nenhum tipo de diagnóstico clínico, como transtornos de aprendizagem ou deficiências físicas e/ou mentais, e foram indicadas pela pedagoga da escola como crianças de baixo rendimento escolar, o que caracteriza a dificuldade de aprendizagem. Ressalta-se que essa escola considera criança com dificuldade de aprendizagem como aquela que não apresenta leitura ou escrita compatível com outras crianças de mesma idade, além de mostrar desempenho escolar abaixo do esperado e com histórico ou possibilidade de repetição escolar.

Esse estudo atendeu aos cuidados éticos de Psicologia garantindo que as informações sobre a identidade dos participantes seriam mantidas em sigilo, sendo os resultados do trabalho somente divulgados para fins e meios acadêmicos, com a utilização de nomes fictícios para não expor os participantes.

Instrumentos

1) *Questionário para caracterização dos participantes*: objetivo de caracterizar os participantes da pesquisa quanto ao sexo, idade, tempo que estuda na escola, qual série que estuda e se há histórico de repetição escolar.

2) *Entrevista para avaliação de estresse na criança*: trata-se de um roteiro de entrevista semiestruturada desenvolvido para este estudo, com base na proposta do método clínico de Delval (2002). O instrumento foi dividido em três blocos, sendo o primeiro constituído por 05 perguntas abertas referentes ao tema “Percepção da criança sobre o seu contexto escolar”. O segundo bloco foi constituído por 05 perguntas abertas sobre “Percepções e reações da criança na sala de aula”, e o terceiro bloco com 06 perguntas abertas para compreensão do tema “Realização da tarefa em casa”. O roteiro de entrevista permitiu conhecer o que as crianças pensam sobre o seu contexto escolar, como elas o vivenciam e o percebem, além de explorar informações sobre sintomas físicos e psicológicos do estresse em sua vida escolar. Também propiciou conhecer como a criança avalia o contexto de ensino-aprendizagem em que está inserida e suas perspectivas diante do seu desenvolvimento escolar.

Procedimento de Coleta

A pesquisa foi realizada em três momentos:

1ª Momento – O projeto foi apresentado para a escola, tendo o pesquisador explanado o objetivo do trabalho para o diretor escolar. Após sua autorização, foi realizada uma reunião com a pedagoga responsável pelas turmas dos 3º e 4º anos do Ensino Fundamental, para que ela indicasse 10 crianças de desenvolvimento típico, sem diagnóstico clínico e com dificuldade de aprendizagem, dentro da faixa etária requerida por este estudo.

2ª Momento: Foi realizado o contato com os pais ou responsáveis das 10 crianças indicadas pela pedagoga para apresentar a eles o objetivo da pesquisa. Após esse contato, das 10 crianças indicadas, 08 foram autorizadas pelos responsáveis a participarem da pesquisa. Porém dessas 08 crianças, 02 não foram entrevistadas devido a faltas frequentes à escola, o que impossibilitou o encontro com as mesmas.

3º Momento – Por fim, a entrevista foi realizada em uma sala reservada na própria escola da criança, sem a interferência de outras pessoas. A duração média das entrevistas foi de 30 minutos, sendo elas gravadas em áudio para posterior transcrição e análise.

Procedimento de Análise dos Dados

As entrevistas foram transcritas e depois analisadas com base no Método Clínico de Piaget, conforme proposta de Delval (2002). Para tanto, as transcrições foram avaliadas em toda a sua totalidade, com uma leitura atenta e repetida dos protocolos, lembrando que se trata de uma entrevista clínica. Posteriormente foi dada uma atenção às respostas que se repetiam entre as crianças, para então estabelecer as categorias de análise. Nesse método de análise é importante o pesquisador estar atento à evolução do pensamento da criança e suas representações da realidade (DELVAL, 2002).

Dessa forma, chegou-se ao estabelecimento de quatro categorias: 1) *Percepção do ambiente escolar*: categoria que engloba respostas das crianças sobre o que pensam a respeito da escola em que estudam de uma forma geral, comentando sobre o que mais gostam de fazer, quais as maiores dificuldades, o que não consideram interessante, o que mudariam no processo de aprendizagem e, por último, sua relação com colegas, professores e funcionários da escola; 2) *Respostas físicas diante das atividades escolares*: categoria com respostas das crianças a respeito de como se sentem fisicamente diante de um período de provas, durante sua estadia dentro da sala de aula ou realizando tarefas escolares em casa; 3) *Respostas psicológicas diante das atividades escolares*: nesta categoria foram apresentadas respostas das crianças sobre os sintomas psicológicos que manifestam diante de um período de provas, durante sua estadia dentro da sala de aula ou realizando tarefas escolares em casa; e 4) *Perspectivas da criança em relação a sua vida escolar*: categoria em que aparecem as falas das crianças em relação a seus projetos futuros, o que esperam da escola, o que esperam delas mesmas e como acham que podem melhorar seu desempenho na escola.

Resultados e Discussão dos Dados

As quatro categorias de análise dos dados serão apresentadas e discutidas a seguir:

Percepção sobre o ambiente escolar

Durante a entrevista as crianças explanaram a percepção que possuem acerca do seu ambiente escolar. Quando lhes foi perguntado sobre o que achavam

da escola em que estudavam, João disse que *“É legal, a tia sempre passa filme na segunda”* e Maria comentou *“Acho legal, porque aqui eu tenho os meus amigos e então eu acho legal”*, e Marcela também falou que *“É legal, por causa que aqui tem um monte de coisa pra gente brincar”*. Percebe-se nessas falas que os fatores positivos estiveram relacionados aos amigos e às atividades dinâmicas ou realizadas fora da sala de aula.

A brincadeira, muito citada pelas crianças como algo “legal” na escola, é uma atividade supervalorizada e apreciada pelas crianças. É preciso destacar que o brincar é a principal atividade da infância, sendo importante para o desenvolvimento infantil, possibilitando lidar com regras e diferenças entre os grupos através do lúdico (CORDAZZO; VIEIRA, 2007). Por meio do brincar, a criança desenvolve “a imaginação, a criatividade, a atenção e a sociabilidade” (KRAEMER, 2010, p. 1).

Além disso, De Macedo (1995) destaca também a importância do papel psicopedagógico, especialmente dos jogos de regras, pois facilitam o processo de aprendizagem, a elaboração de estratégias e a superação de erros, permitindo uma construção do saber. Nascimento, Campos e Coelho (2011), também afirmam que a criança aprende muito com a interação entre pares, em ambientes estáveis e estimulantes, sendo a brincadeira um mecanismo pedagógico para desenvolver aspectos físicos, sociais, culturais, cognitivos e sociais.

É importante ressaltar que todas as crianças avaliaram a escola como “boa” ou “legal”. Em contrapartida, citaram mais os pontos negativos em detrimento dos positivos, visto que enquanto 10 comentários foram positivos, 28 foram negativos em relação ao ambiente escolar, como quando João diz: *“A aula de ciências é muito chata, muita matéria, tem que escrever muito”*. José também comenta sobre pontos negativos, dizendo: *“Sempre que eu me esforço eu esqueço tudo de novo, porque eles (os colegas) me chamam pra brincar. Aí quando eu to com a tia C., porque ela me pega de vez em quando pra mim estudar, aí quando eu to com ela eu copio tudo direitinho e quando eu to na sala eu não copio nada porque eles ficam me chamando (...)”*.

A avaliação negativa foi um fator relevante visto a frequência com que ela se apresentou, sendo relacionada principalmente às matérias que as crianças possuem mais dificuldade e a questões de convívio com os colegas de sala, além de dificuldades para realização das tarefas. Apareceu como avaliação negativa também a necessidade de uma ajuda mais direcionada dos professores e pedagogos, como

nos exemplos a seguir. Marcela argumenta sobre suas dificuldades nas avaliações dizendo: *“Por causa que muitas vezes eu não sei o que escrever na prova e as respostas das perguntas, eles (os professores) tinham que ajudar mais”* e Mariana diz: *“É bom (a escola). Mas só que quando você tá fazendo prova é difícil e eles (os professores) não te ajudam. (...) Minha mãe tenta ajudar, gosto de fazer com ela o dever”*.

Sabe-se, porém que a ajuda do professor durante a prova não faz parte da educação formal, devendo o aluno desenvolver a capacidade de realizar a avaliação sozinho. Dessa forma, a organização escolar se constitui como modelo único, ao qual todos devem se ajustar indistintamente (Carmen, Tacca e Gonzalez Rey, 2008), fato esse que torna difícil que necessidades mais individuais apontadas pelas crianças, como uma ajuda mais direcionada de um professor, possa ser realizado nesse contexto que possui alto teor formal.

Também diante desse ensino formal, alguns alunos apresentaram relatos que exemplificam a padronização desse ensino, como quando José diz: *“Ah, porque a gente nas ciências a gente tem copiar o texto. Quando a tia fala, o texto lá é grandão (...) é muito chato, não gosto”*. Sabe-se que a escola tem um importante papel na constituição do sujeito, em seu aprendizado e inserção na sociedade, dando a ela um papel na significação do saber e uma necessidade de ser eficiente. O fato de a escola oferecer essa formação formal, com as disciplinas de matemática, português, geografia entre outras pode tornar o ensino maçante (MORIN, 1999 apud CARMEN; TACCA; GONZALEZ REY, 2008).

Carmen, Tacca e Gonzalez Rey (2008, p. 4) acreditam que “o desafio da escola sempre será o de transitar entre a igualdade e a diferença, entre aquilo que precisa e deve ser igual para todos e entre aquilo que só pode ser visto sob o prisma da diversidade”. Portanto, é necessário que a escola tenha a função de olhar a singularidade do sujeito, para que esta se torne um ambiente motivador para o aluno e faça com que ele consiga sentir-se bem no processo de aprendizagem.

Por meio desses dados, percebe-se que é importante que a criança se sinta acolhida pelos amigos, pelos professores e pelos funcionários na escola, contribuindo assim para gerar motivação para a criança estudar. Para Rubistein (1999) quando o professor acredita que o aprendiz pode mudar, as transformações possuem mais chances de ocorrer, aceitando a existência do limite da criança e desejando a mudança no seu aprendizado.

No entanto, é relevante ressaltar que além das crianças, os professores também vivenciam constantes dificuldades no ambiente escolar, sendo as causas mais comuns no Brasil “o desinteresse da família em acompanhar a trajetória educacional dos filhos, a infraestrutura inadequada da escola, os problemas de indisciplina e o desnível entre os alunos, a grande demanda e desvalorização profissional e a falta de trabalho em equipe” (SILVEIRA et al., 2014, p.4). Essas condições em conjunto ou separadamente podem contribuir negativamente para o ambiente escolar.

Respostas físicas diante das atividades escolares

Nas entrevistas realizadas com os seis participantes, pelo menos um dos sintomas de estresse infantil apareceu na fala de cada um dos sujeitos. João relatou quatro sintomas: dor de cabeça, cansaço, sudorese e insônia; Maria relatou quatro sintomas físicos: sudorese, insônia, coração disparado e tique nervoso; José apresentou hiperatividade; Marcela disse sentir dores de cabeça e cansaço; já Mariana relatou três: dor de cabeça, sudorese e diarreia; e Juca, hiperatividade.

A incidência de estresse em crianças ainda é pouco conhecida, o que dificulta o seu diagnóstico. Porém, sabemos que logo nos primeiros anos de vida é comum que crianças vivenciem situações que podem ser geradoras de estresse (LIPP et al., 2000). No caso de escolares, essas crianças podem vivenciar diariamente a partir de estímulos que propiciam o desenvolvimento do estresse, que podem ser mais ou menos graves, dependendo da capacidade que essa criança tem para enfrentar a situação. Dentre os problemas físicos relacionados ao estresse, Lipp et al (2002) citam: asma, bronquite, hiperatividade motora, doenças dermatológicas, úlceras, obesidade, cáries, cefaleia, dores abdominais, diarreia, tiques nervosos, entre outros.

É importante ressaltar que os sintomas relatados pelas crianças neste estudo, foram evocados espontaneamente na fala dos participantes, quando lhes era perguntado sobre como se sentiam durante sua estadia na sala de aula, durante a semana de prova, durante a realização das tarefas de casa e durante as noites anteriores a alguma prova que consideravam mais complicada.

Assim, ao longo da entrevista clínica os sintomas apareciam nas falas das crianças, como nesses exemplos: “Quando eu tenho prova de português, eu fico nervoso, suando a toa” (João; sudorese); “(...) Quando a professora me pergunta

alguma coisa e eu não consigo responder, minha mão começa a suar, eu começo a bater o pé porque eu fico nervosa” (Maria; sudorese e tique nervoso). E *“Porque ano que vem minha mãe falou que eu vou morar com meu pai se eu não passar de ano. Só de pensar me dá nervoso, fico suando”* (Mariana; sudorese).

As condições mais estressantes para o desencadeamento dessas respostas físicas foram a relação com o professor, as dúvidas frequentes em relação às atividades propostas em sala de aula e a preocupação com a prova, seja no dia anterior à ela ou durante a realização da mesma.

No contexto escolar, o professor é reconhecido como uma referência, sendo quem facilita o processo de aprendizagem, além de ser um mediador das experiências escolares (RODRIGUEZ; BELLANCA, 2007 apud SILVEIRA et al, 2014). Porém, a fala das crianças também relata um descontentamento quanto à atuação do professor. Silveira et al. (2014) lembram que os professores lidam diariamente com inadequações físicas na escola, falta de materiais específicos às necessidades dos alunos e pouco investimento na formação dos professores. Do mesmo modo, as autoras indicam como condição estressante no trabalho do docente a presença de alunos com diferentes níveis de desenvolvimento na sala de aula regular. Essa característica pode interferir negativamente no trabalho docente.

Além desses problemas, na escola se configura o processo saúde-doença do profissional professor, envolvendo condições de trabalho e saúde, estando o professor exposto a conflitos diários, o que vem a prejudicar a possibilidade da redução de eventos estressores para as crianças por parte desses docentes (SOUZA, 2012).

Respostas psicológicas diante das atividades escolares

Os sintomas psicológicos foram mais evidentes do que os sintomas físicos na fala das crianças, tendo sido relatados ao menos três deles em cada uma das entrevistas. João falou sobre três sintomas psicológicos: medo, tristeza e nervoso; Maria disse sobre seis sintomas psicológicos: medo, incapacidade, nervoso, susto, pesadelo e pensamento confuso; José relatou três: tristeza, preocupação e pensamento confuso; já Marcela falou sobre quatro sintomas psicológicos: medo, tristeza, nervoso, susto e pensamento confuso; Mariana verbalizou sobre seis deles: medo, susto, nervoso, pesadelo, preocupação e

pensamento confuso; enquanto na fala de Juca apareceram três sintomas: raiva, nervoso e pesadelo.

É importante ressaltar que esses sintomas se referem à situação atual que a criança vivencia, associados ao seu ambiente escolar, e também foram evocados espontaneamente pela criança.

Para exemplificar alguns sintomas psicológicos que emergiram durante as entrevistas, seguem algumas falas: “(...) *Eu fico assim com medo até de vir pra escola, saber que eu tenho prova e se eu não for bem eu vou reprovar*” (Maria; Medo); “*Me sinto mal (fazendo o dever de casa). Porque tem algumas partes difíceis. Igual, de continua...de mais eu sei. Nem de menos e nem de vezes eu não sei. Só sei de mais*” (José; Tristeza) ; “*Porque mistura tudo na memória. Minha cabeça dá a volta, dá um nó (quando está fazendo alguma prova)*” (Mariana; Pensamento Confuso).

Lipp e Romano (1987) descrevem, a partir de observações clínicas, os sintomas do estresse infantil que podem ser além de físicos, como vimos na categoria anterior, também de origem psicológica. Segundo estas autoras, são considerados como possíveis efeitos psicológicos a ansiedade, o terror noturno, os pesadelos, as dificuldades interpessoais, a introversão súbita, o desânimo, a insegurança, a agressividade, o choro excessivo, a angústia, a depressão, a hipersensibilidade, a birra e o medo excessivo.

Dos sintomas citados, alguns são mais fáceis de serem identificados, como os pesadelos e o medo. Como o objetivo deste trabalho foi investigar a sintomatologia do estresse sob a perspectiva da própria criança em seu contexto escolar, foi analisado o que ela trouxe em sua fala durante a entrevista. Foi possível perceber que alguns sentimentos, como ansiedade, tristeza e raiva, relatados pelas crianças em relação à sua vivência escolar podem dificultar seu aprendizado, quando ocasionam algumas limitações diárias, como pedir ajuda ao professor, dormir bem durante a noite, sentir-se capaz de realizar alguma tarefa, entre outros.

Mesmo que os sintomas psicológicos tenham aparecido em todas as crianças deste estudo, houve variação no relato quanto à capacidade de enfrentamento com que elas lidam com o problema, e por meio das falas de José e Juca respectivamente, sugere-se que estes sujeitos conseguem manejar de maneira mais positiva tais sintomas, como podemos perceber a seguir: “*Quando eu to estudando eu fico feliz. (...) Se eu não sei a prova, é só copiar do colega*” e “*Às*

vezes eu erro, mas eu me sinto bem (durante a semana de prova) (...) Eu penso triste na prova, mas vou dormir bem. Sou tranquilo”.

Vemos a partir desses dois últimos exemplos que algumas crianças mesmo que sejam consideradas com “dificuldade de aprendizagem” por conta do seu rendimento escolar, possuem uma capacidade própria de enfretamento dessa situação. Deve-se ressaltar que as estratégias relatadas nesses dois exemplos são positivas para a criança naquele momento em que se apresentam. Por exemplo, a criança copiar do colega é uma estratégia encontrada para se ver livre do problema naquele momento, entretanto isto prejudicará o seu aprendizado, podendo ser uma estratégia negativa a médio e longo prazo.

Perspectiva da criança sobre a sua vida escolar

Quando perguntadas sobre o seu desempenho escolar, as crianças demonstraram interesse em serem melhores alunos, bem como em melhorar a leitura, escrita e o manejo de equipamentos tecnológicos, como quando Maria diz: *“Acho que eu posso melhorar. Eu posso tentar fazer alguma coisa pra me ajudar, que eu aprenda logo”*, assim como José: *“Me ajudar em tudo...saber ler, escrever. Pra eu aprender as continhas, pra eu acabar primeiro de que todo mundo (...) quero aprender a mexer no computador, no tablet”*; e Juca: *“Eu só sei escrever, ler mais ou menos. Quero aprender a ler logo, queria que a professora me ajudasse mais”*.

Dados apontam que a inaptidão para leitura afeta de 2% a 8% das crianças que frequentam escolas de ensino fundamental em todo o Brasil (CAPELLINI; CONRADO, 2009). Esse dado é preocupante, visto que a leitura é considerada muito importante para o desenvolvimento cognitivo da criança e conseqüentemente para o seu sucesso na escola. Uma criança que consegue ler e escrever possui maior domínio do seu processo de aprendizagem, desenvolvendo assim sentimentos de autoconfiança, motivação e iniciativa (BORUCHOVIT, 2001).

A maior parte das crianças deste estudo demonstrou preocupação com o fato de possuir dificuldade no seu processo de aprendizagem e por conseqüência um baixo rendimento escolar, por exemplo, Maria quando diz: *“Tenho medo de não conseguir estudar as matérias todos os dias e no final eu acabar reprovando. E reprovando, reprovando e reprovando...”*. Elas acreditam que podem melhorar seu rendimento através de esforço próprio, mas também considerando a ajuda de pessoas a quem confiam isso, como pais, avós, professores e pedagogos. José por

exemplo relata a importância da avó na tarefa de casa: “Às vezes eu quero brincar, mas minha vó não deixa. Fala pra mim fazer o dever primeiro. E às vezes eu acho isso legal porque aí eu estudo”. Especialmente em relação ao professor, sua ajuda foi considerada importante por todos os alunos entrevistados, sendo eles bastante citados nas entrevistas, como já apresentamos em exemplos anteriores.

Como em todas as áreas do conhecimento, o mundo da escrita, leitura e tecnologia estão inseridos no meio social dessas crianças, portanto, geram curiosidade e a vontade de aprender e acompanhar a construção do conhecimento junto com os demais colegas (SANT’ANNA et al., 2015). Bartholomeu, Sisto e Rueda (2006) acreditam que esse interesse do aluno pela aprendizagem está dentro do campo afetivo da criança, assim, pode-se dizer que os fatores emocionais estão relacionados ao rendimento do aluno. Dessa forma, essas áreas do conhecimento dão um novo sentido ao sujeito, possibilitando que ele esteja ativo e imerso em sua cultura.

Conclusão

Com o objetivo de investigar a manifestação do estresse infantil em crianças com dificuldade de aprendizagem e como ele é percebido por essas crianças, por meio de uma pesquisa qualitativa, os dados coletados permitiram uma análise mais detalhada de um grupo de 06 participantes, indicando a manifestação de pelo menos um sintoma físico de estresse e ao menos três psicológicos nos participantes avaliados. Embora este estudo não permita a realização de um diagnóstico de estresse, ele permite refletir sobre a análise que a própria criança faz sobre condições de estresse em seu contexto escolar, no qual demonstram por meio de sua fala uma necessidade de um olhar atento e singular para que possam sentir-se capazes de aprender.

Entre as seis crianças avaliadas, quatro demonstraram maior manifestação de sintomas de estresse, indicando desânimo e pouca motivação para desenvolver tarefas escolares. Especialmente a participante Maria relatou comportamento muito choroso e interesse próprio em realizar atendimento psicológico, relatando que problemas familiares influenciam no seu desempenho escolar. Estudos que tratam de envolvimento dos pais, estilos parentais e organização no lar, enfatizam os efeitos positivos de práticas e recursos promotores no desenvolvimento escolar de seus filhos, o que evidencia a relevância familiar,

coordenada com outras condições, nesse processo do ensino-aprendizagem (BRADLEY; CALDWELL; ROCK, 1998; LUSTER; MCADOO, 1994; MARTURANO, 1999).

Também foram manifestadas reações intrínsecas diante do fracasso escolar, como no caso do participante José, nas quais se percebe a capacidade de enfrentamento da situação diante do evento estressor que nesse caso, é a sua dificuldade de aprendizagem. José utiliza a estratégia de copiar a prova do colega e mesmo que essa seja uma estratégia negativa em longo prazo em relação ao problema, é a maneira que ele desenvolveu para enfrentá-lo no momento específico em que ocorre.

A dificuldade de aprendizagem se caracterizou nesse estudo como algo que prejudica a criança a se sentir integrada à sua escola. Além disso, o aluno com essa dificuldade indicou se sentir incapaz, uma vez que acredita não conseguir atender os objetivos escolares. Faz-se importante trabalhar de modo interativo no ambiente escolar, garantindo a atenção e interesse das crianças no processo de aprendizagem. Também se deve garantir atenção a todos os alunos de modo particular, atendendo às necessidades das mesmas. Almeida (2002) adverte que o uso de estratégias de aprendizagem é fazer aumentar o conhecimento do aluno em relação às estratégias de aprendizagem existentes e dessa forma ajudá-lo a aplicar a estratégia que mais combine com o seu estilo.

Além disso, através dos relatos das entrevistas realizadas, pôde-se perceber na fala dos alunos uma carência de um apoio mais direcionado dentro da escola para ajuda nos problemas diários enfrentados. Entende-se que o psicólogo escolar poderia exercer esse papel, sendo ele importante no desenvolvimento de crianças em escolarização, podendo minimizar o sofrimento destas (GUZZO; MEZZALIRA; MOREIRA, 2012), além de propiciar um trabalho mais seletivo aos pedagogos e diretores, que frequentemente se veem sobrecarregados.

O estudo respondeu ao objetivo principal que foi de analisar como a criança se sente física e psicologicamente no ambiente escolar através de sua própria percepção, podendo trazer benefícios futuros para essas crianças, seus pais ou responsáveis e para a escola, por meio do desenvolvimento de práticas de apoio que permitam um desenvolvimento adequado no processo de ensino-aprendizagem, além de equilíbrio de seus sentimentos.

Referências

- ALMEIDA, L. S. Facilitar a aprendizagem: ajudar os alunos a aprender e a pensar. **Psicologia Escolar e Educacional**, 6(2), 155-165, 2002.
- BARTHOLOMEU, D.; SISTO, F. F.; RUEDA, F. J. M. Dificuldades de aprendizagem na escrita e características emocionais de crianças. **Psicologia em estudo**, v. 11, n. 1, p. 139-146, 2006.
- BORUCHOVITCH, E. Algumas estratégias de compreensão em leitura de alunos do ensino fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**, 5(1), 19-25, 2001.
- BRADLEY, R.H.; CALDWELL, B.M.; ROCK, S.L; Home environment and school performance: A ten-year follow-up and examination of three models of environmental action. **ChildDevelopment**, 59, 852-867, 1988.
- BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Ministério da Educação**. Brasília, 2008.
- CAPELLINI, S. A.; CONRADO, T. L. B. C. Desempenho de escolares com e sem dificuldades de aprendizagem de ensino particular em habilidade fonológica, nomeação rápida, leitura e escrita. **Revista Cefac**, v. 11, n. 2, p. 183-93, 2009.
- CARMEN, M.; TACCA, V. R.; GONZALEZ REY, F.L. Produção de sentido subjetivo: as singularidades dos alunos no processo de aprender. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 28, n. 1, p. 138-161, 2008.
- CARVALHO, R.E. Diversidade como paradigma de ação pedagógica na educação infantil e séries iniciais. Inclusão: **Revista da Educação Especial**, 2005.
- CAUSEY, D. L.; DUBOW, E. F. Development of a self-report coping measure for elementary school children. **Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology**, v. 21, n. 1, p. 47-59, 1992.
- COLL, C.; BOLEA, E. As intenções educativas e os objetivos da educação escolar: alternativas e fundamentos psicológicos. In: Coll, C. et al. Desenvolvimento

psicológico e educação: **psicologia da educação**. Tradução de Angélica Mello Alves. Porto Alegre: Artes Médicas, 19, p.317-32, 1996.

CORDAZZO, S. T. D.; VIEIRA, M. L.. A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. **Estudos e pesquisas em Psicologia**, v. 7, n. 1, p. 0-0, 2007.

CRESWELL, J. W. Projeto de pesquisa métodos qualitativo, quantitativo e misto. In: **Projeto de pesquisa métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Artmed, 2010.

DE MACEDO, L. Os jogos e sua importância na escola. **Cadernos de pesquisa**, v. 93, p. 5-10, 1995.

DE MACEDO, Lino; PETTY, Ana Lúcia S.; PASSOS, Norimar C. **Aprender com jogos e situações-problema**. Artmed Editora, 2009.

DELVAL, J. **Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças**. Artmed, 2002.

FILGUEIRAS, J. C.; HIPPERT, M. I. S. A polêmica em torno do conceito de estresse. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 19, n. 3, p. 40-51, 1999.

FONSECA, V. Introdução às dificuldades de Aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. In: **Métodos e técnicas de pesquisa social**. Atlas, 2010.

GRAMINHA, S. S. V. Problemas emocionais/comportamentais em uma amostra de escolares: Incidência em função do sexo e idade. **Psico**, v. 25, n. 1, p. 49-74, 1994.

GUILHERME, P. R. et al. Conflitos conjugais e familiares e presença de transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) na prole: revisão sistemática. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, v. 56, n. 3, p. 201-207, 2007.

GUZZO, R. S. L.; MEZZALIRA, A. S. C.; MOREIRA, A. P. G. Psicólogo na rede pública de educação: embates dentro e fora da própria profissão. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 16, n. 2, p. 329-338, 2012.

IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2007/2013.

KRAEMER, M. Aprendendo com criatividade. Campinas: Autores Associados, 2010.
Lei nº. 11.114, de 9 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade.

Lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

LEMES, S. O. et al. Stress Infantil e desempenho escolar–avaliação de crianças de 1ª a 4ª série de uma escola pública do município de São Paulo. **EstudPsicol (Campinas)**, v. 20, p. 5-14, 2003.

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

LIPP, M. E. N.; LUCARELLI, M. D. M. Manual da escala de stress infantil-ESI. **São Paulo: Casa do Psicólogo**, 1998.

LIPP, M. E. N.; ARANTES, J.P.; BURITI M.S.; WITZIG, T. O estresse em escolares. **Psicologia escolar e educacional**, v. 6, n. 1, p. 51-56, 2002.

LIPP, M. E. N.; ROMANO, A. S. F. O stress infantil. **Estudos de psicologia**, v. 4, n. 2, p. 42-54, 1987.

LUCARELLI, M. D. M.. Inventário de Sintomas de Stress Infantil(ISS-I): Um estudo de validação. Dissertação de Mestrado. Campinas: PUCC, 1998.

LUSTER, T.; MCADOO, H. P.. Factors related to the achievement and adjustment of young African American children. **Childdevelopment**, v. 65, n. 4, p. 1080-1094, 1994.

MARTURANO, E. M. Recursos no ambiente familiar e dificuldades de aprendizagem na escola. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 15, n. 2, p. 135-142, 1999.

MARTURANO, E. M.; LINHARES, M. B. M., LOUREIRO, S. R.; MACHADO, V. L.S. Crianças referidas para atendimento psicológico em virtude de baixo rendimento escolar: comparação com alunos não referidos. **Revista interamericana de psicologia = Interamericanjournalofpsychology**, v. 31, n. 2, p. 223-241, 1997.

MEDEIROS, P. C.; LOUREIRO, S. R.; LINHARES, M. B. M.; MARTURANO, E. M.. A auto-eficácia e os aspectos comportamentais de crianças com dificuldade de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(3), 327-336, 2000.

NASCIMENTO, Maria Letícia; CAMPOS, Maria Malta; COELHO, Rita. As políticas e a gestão da Educação Infantil. **Revista Retratos da escola, Brasília**, v. 5, n. 9, p. 201-214, 2011.

OMOTE, S.A. Inclusão e as questões das diferenças na educação. **Perspectiva. Florianópolis**, v. 24, n. Especial, p.251-272, 2006.

OSTI, A. **Representações de alunos e professores sobre ensino e aprendizagem**. 2010. Tese de Doutorado. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Unicamp.

ROLFSEN, A. B.; MARTINEZ, C. M. S. Programa de intervenção para pais de crianças com dificuldades de aprendizagem: um estudo preliminar. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 18, n. 39, p. 175-88, 2008.

RUBINSTEIN, Edith. **Psicopedagogia uma prática, diferentes estilos**. Casa do Psicólogo, 1999.

SANT'ANNA, V.L.L.; MORAIS, A.B.; AZEVEDO, C.B.D.; PENA, D.S. A importância da leitura no desenvolvimento sócio-cognitivo da criança (4 a 8 anos). *Pedagogia em Ação*, 6(1), 2015.

SILVA, E. A. T.; MARTINEZ, A. Diferença em nível de stress em duas amostras: capital e interior do estado de São Paulo. **Estudos de Psicologia Campinas**, v. 22, n. 1, p. 53-61, 2005.

SILVEIRA, K. A.; ENUMO, S. R. F.; POZZATTO, R. N.; PAULA, K. M. P. Indicadores de estresse e coping no contexto da educação inclusiva. **Educação e Pesquisa**, v. 40, n. 1, p. 127-142, 2014.

SISTO, F. F.. Dificuldades de aprendizagem. **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico**, p. 19-39, 2001.

SISTO, F. F.; MARTINELLI, S.C. O papel das relações sociais na compreensão do fracasso escolar e das dificuldades de aprendizagem. **Afetividade e dificuldades de aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica**, p. 13-30, 2006.

SOUZA, K. O. J. Violência em escolas públicas e a promoção da saúde: relatos e diálogos com alunos e professores. **Revista Brasileira em Promoção da Saúde**, v. 25, n. 1, p. 71-79, 2012.