



Instituto Politécnico de Portalegre

Escola Superior de Educação

Curso de Segundo Ciclo de Estudos em Educação e Proteção de Crianças e
Jovens em Risco

Dissertação

Proteger ou Superproteger?

Ana Sofia Matias Branco Pacheco

Orientadora: Professora Doutora Ana Isabel Mateus Silva

Portalegre

2013

“Por vezes o caso aparece-nos pela frente, e sentimo-nos obrigados a tomá-lo como objeto de estudo.”

(Stake, 2005. Pág. 16)

Índice

Agradecimentos	8
Resumo	9
Abstract.....	10
Introdução.....	11

PARTE I

Enquadramento Teórico

Capítulo I - Família e Parentalidade

1 Família.....	16
2 Parentalidade	20
2.1 Práticas Parentais Superprotetoras	23
3 Vinculação.....	25

Capítulo II - Desenvolvimento Infantil Dos 0 aos 6 anos

1 Desenvolvimento Infantil	34
1.1. Perfil do Desenvolvimento Global da Criança dos 3 aos 6 anos	42
1.1.1 Criança de Três Anos	42
1.1.2 Criança de Quatro Anos	43
1.1.3 Criança de Cinco Anos.....	44
1.1.4 Criança de Seis Anos.....	45
2 As Necessidades da Criança.....	46

PARTE II

Estudo Empírico

Capítulo III - Método

1 Questões e Objetivos da Investigação	51
2 Caracterização dos Participantes	52
3 Metodologia e Procedimentos de Análise	54
3.1 Estudo de caso	54
3.2 Método Qualitativo - Entrevista	56
4 Apresentação e Caracterização do Caso	59

Capítulo IV – Apresentação e Análise dos Resultados

1 Desenvolvimento Global da Criança – Representações Parentais, da Professora e da Psicóloga	62
1.1 Linguagem	62
1.2 Alimentação	63
1.3 Vestuário	64
1.4 Cuidados de Higiene	65
1.5 Motricidade	66
1.6 Relações Interpessoais	67
1.7 Frequência em Creche/Jardim de Infância	68
1.8 Explorações do Meio	69
1.9 Estilos Parentais	70
1.10 Vinculação	72
1.11 Desenvolvimento Global	73
2 Síntese de Resultados	75

Considerações Finais	80
Bibliografia.....	86
Anexos.....	89
Anexo I - Guião de Entrevista Pais	90
Anexo II - Guião de Entrevista Professora.....	93
Anexo III - Guião de Entrevista Psicóloga.....	95

Índice de Quadros

Quadro 1 – Tipos de Família	17
Quadro 2 – Modelo Comportamental dos Pais	21
Quadro 3 - Estádios do Desenvolvimento Preconizados por Piaget	38
Quadro 4 – Ciclo do Desenvolvimento da Criança dos 0 aos 6 anos	41
Quadro 5 – Perfil do Desenvolvimento Global da Criança com Três Anos	42
Quadro 6 – Perfil do Desenvolvimento Global da Criança com Quatro Anos	43
Quadro 7 – Perfil do Desenvolvimento Global da Criança com Cinco Anos	44
Quadro 8 – Perfil do Desenvolvimento Global da Criança com Seis Anos	45
Quadro 9 - Desenvolvimento Global da Criança – Linguagem	61
Quadro 10 - Desenvolvimento Global da Criança – Alimentação	62
Quadro 11 - Desenvolvimento Global da Criança – Vestuário	63
Quadro 12 - Desenvolvimento Global da Criança – Cuidados de Higiene	64
Quadro 13 - Desenvolvimento Global da Criança – Motricidade	65
Quadro 14 - Desenvolvimento Global da Criança – Relações interpessoais	66
Quadro 15 - Desenvolvimento Global da Criança – Frequência em Creche	67
/ Jardim de Infância	
Quadro 16 - Desenvolvimento Global da Criança – Explorações do Meio	68
Quadro 17 - Desenvolvimento Global da Criança – Estilos Parentais	70
Quadro 18 - Desenvolvimento Global da Criança – Vinculação	71
Quadro 19 - Desenvolvimento Global da Criança – Desenvolvimento Global	72

*Para a minha filha, gerada e nascida
com este projeto, a quem desejo dar
todos os meus cuidados e amor,
ambicionando ter a sabedoria de dar
igualmente a liberdade necessária ao
seu crescimento enquanto pessoa!*

Agradecimentos

Cada projeto que inicio é para mim um desafio, um caminho que percorro com toda a minha persistência e empenho, mas este projeto foi em tudo especial e mereceu toda a minha dedicação, mas sobretudo toda a minha força de vontade, pois cada etapa deste desafio foi repleta de obstáculos que fui ultrapassando com a certeza que iria conseguir vencer!

É certo que não o teria conseguido sem o contributo e apoio de algumas pessoas, nomeadamente o corpo docente do Mestrado em Educação e Proteção de Crianças e Jovens em Risco da Escola de Educação de Portalegre (2012/2013), obrigada pela vossa compreensão e incentivo!

À Professora Doutora Ana Silva, minha orientadora e mentora, agradeço a total disponibilidade, as palavras amigas de encorajamento e motivação, mas sobretudo agradeço o seu profissionalismo e a forma como nunca permitiu que eu desistisse da dissertação que deixou de ser minha, e passou a ser nossa, Obrigada!

À minha colega Marli, agradeço todo o companheirismo, amizade e apoio no decorrer do mestrado.

Às minhas colegas de trabalho, agradeço todo o profissionalismo e espírito de equipa, só com uma equipa dinâmica e autónoma foi possível conjugar o trabalho com a elaboração desta investigação.

A todos os participantes neste estudo agradeço a sua disponibilidade e interesse em contribuir para a sua elaboração, destacando a L. a quem muito admiro pela forma ternurenta como luta por alcançar a liberdade e a igualdade entre os seus pares.

Aos meus pais e avó dedico total gratidão por terem sido avós, mãe e pai da minha filha, não existem palavras para agradecer tal feito, portanto fica um MUITO OBRIGADA!

Ao meu marido agradeço a compreensão e a paciência nos momentos de crise, fizeste o longe parecer perto, Obrigada!

Resumo

O presente estudo visa compreender em que medida a superproteção a uma criança pode influenciar o seu desenvolvimento saudável.

Para tal, e de forma a analisar a problemática de forma detalhada e aprofundada, preconizou-se estudar o caso de uma criança com seis anos de idade, com frequência do 1º ano do ensino básico, e que apresenta indicadores de atraso no seu desenvolvimento global.

Esta criança provém de uma família dita estruturada e funcional, mas com registos de estilos parentais permissivos e protecionistas, que de forma inconsciente poderão ter impossibilitado a criança de receber os estímulos precoces essenciais ao seu desenvolvimento.

Desta forma pretende-se com este trabalho identificar comportamentos parentais que possam revelar indicadores de superproteção, bem como compreender se a superproteção parental pode de facto influenciar o desenvolvimento das competências e aquisições da criança e dessa forma influenciar o seu desenvolvimento global.

Palavras-Chave: Família, Estilos Parentais, Superproteção, Necessidades da Criança, Desenvolvimento Infantil.

Abstract

The present study aims to understand to what extent the overprotection to a child may influence his/her healthy development.

With this aim, and in order to analyze the problems in a detailed and deep way, it was recommended to study the case of a six-year-old child, who is attending the first grade of basic education and presents indicators of delay in her global development.

This child comes from a family that seems to be structured and functional, but with records of permissive and protectionist parenting styles, which unconsciously may have prevented the child from receiving the early stimuli that are essential to her development.

In this way this work aims to identify parental behaviors that may reveal indicators of overprotection, as well as to understand if parental overprotection may in fact influence the development of skills and the child's acquisitions and thus influence her global development.

Keywords: Family, parenting styles, overprotection, the child's needs, child development

I Introdução

“ Não existe, a bem dizer, uma infância. Existem várias experiências humanas que modelam a criança dentro de limites cronológicos determinados. A esses períodos que desenham a pessoa da criança ou a criança como pessoa, sobrepõem-se as alteridades dos tempos sociais que delimitam o território onde cada um se faz.”

(Fernandes, 2006:8)

Aquando do nascimento de um filho são várias as questões e os anseios que surgem na maioria dos pais e mães, a sua forma de estar no mundo e na vida jamais será igual, pois existe um ser que é totalmente dependente, e a quem cada pai e cada mãe devem assegurar todos os cuidados essenciais à sua sobrevivência. No entanto é importante ter presente que para que essa criança se desenvolva de forma saudável e completa, é essencial que lhe sejam satisfeitas as necessidades de segurança e proteção, mas simultaneamente lhe seja promovida a sua autonomia. (Gomes-Pedro, 2005)

Desse modo, e em concordância com Silva (2011), o envolvimento parental e dos educadores na educação da criança representa um papel preponderante no desenvolvimento infantil, tornando-se as experiências precoces, essenciais para o normal crescimento da criança.

É no âmbito das experiências precoces das crianças e do estilos parentais que surge este estudo, pois o mesmo pretende compreender em que medida a superproteção a uma criança pode influenciar o seu desenvolvimento saudável.

Como tal, são objetivos deste estudo: Identificar comportamentos parentais que possam revelar indicadores de superproteção; Identificar comportamentos na criança que possam revelar cuidados superprotetores; Compreender se a superproteção parental pode influenciar o desenvolvimento das competências e aquisições da criança; Compreender se a superproteção influencia o desenvolvimento global da criança.

Assim, e de modo a ter um conhecimento aprofundado e detalhado da problemática em estudo, a superproteção, perspetivou-se como metodologia, o estudo de caso, cuja

figura central em análise é uma criança de seis anos, com indicadores de atraso no desenvolvimento.

Para o desenvolvimento deste estudo foi essencial realizar a conceitualização das palavras-chave inerentes à problemática, como tal, a primeira parte deste trabalho é composta pelo enquadramento teórico, sendo que o primeiro capítulo, denominado de Família e Parentalidade, foca os conceitos de Família, Estilos Parentais e Vinculação, conceitos fundamentais para a compreensão das experiências precoces da criança, e para a forma como os pais desenvolvem as suas responsabilidades parentais nos primeiros anos de vida da criança.

No capítulo dois, é aprofundado o Desenvolvimento Infantil dos 0 aos 6 anos, evidenciando-se os conceitos de Desenvolvimento Infantil, e as Necessidades da Criança, pois só compreendendo as fases do desenvolvimento da criança, e as necessidades que lhe estão subjacentes, podemos analisar o desempenho dos progenitores ou cuidadores na satisfação das necessidades à criança.

Após a revisão da bibliografia existente, surge a parte dois deste trabalho, o Estudo Empírico, é no capítulo III, designado de Método que são apresentadas as questões e objetivos da investigação, bem como é realizada a caracterização dos participantes e apresentados os instrumentos e procedimentos de análise.

Como já foi referido, este estudo pretende estudar de forma intensiva o caso de uma criança com seis anos, com indicadores de atraso no desenvolvimento, servindo-se portanto da metodologia do estudo de caso, para o qual foram utilizadas como instrumentos de recolha de dados, entrevistas estruturadas aos pais da criança, à professora e à psicóloga da intervenção precoce.

A entrevista á Psicóloga visou não só perceber a sua opinião relativamente ao caso em estudo, mas também recolher informações acerca da avaliação que a técnica realizou à criança, mediante a utilização de instrumento técnicos específicos na área do desenvolvimento infantil.

Acrescenta-se ainda que não foi oportuno realizar entrevista à criança, pois a sua insegurança e reservas quanto aos estranhos ainda lhe criam bastante ansiedade e ataques de pânico, pelo que se considerou que tanto a entrevista como a observação iriam causar stress na criança e prejudicar ainda mais o seu quotidiano na escola.

Contudo, as entrevistas realizadas foram bastante ricas em informação o que possibilitou uma análise detalhada do desenvolvimento da criança, o que por sua vez permitiu a apresentação e caracterização do caso no ponto quatro.

Por último, o capítulo quatro, no qual são apresentados e analisados os resultados do estudo. Esta análise foi realizada com base em categorias, que correspondem a ações ou aquisições que permitem a promoção do desenvolvimento de uma criança com seis anos de idade, nomeadamente a Linguagem, alimentação, vestuário, cuidados de higiene, motricidade, relações interpessoais, frequência em creche/ jardim-de-infância; explorações do meio, estilos parentais, vinculação e desenvolvimento global.

Após a análise dos resultados torna-se preponderante realizar a síntese dos resultados e as conseqüentes conclusões, para tal é feita a articulação entre os resultados obtidos e o enquadramento teórico apresentado na primeira parte do trabalho, ou seja, fundamentar os pressupostos e perceber se o estudo foi ao encontro dos objetivos que estiveram na base deste trabalho.

Prevê-se com este estudo preconizar linhas de orientação para a intervenção com casos relacionados com a superproteção e o desenvolvimento infantil, nomeadamente pretende-se que deste estudo possa resultar um projeto de intervenção relacionado com a temática apresentada.

Parte I
Enquadramento Teórico



Capítulo I
Família e Parentalidade



1 Família

“ A família ocupa, como célula-base da sociedade, um lugar imprescindível para o futuro da humanidade, pois no seu seio se marca primordialmente o indelevelmente cada criança e por isso o futuro do homem.”

(Oliveira,2002: 9)

A Família é o pilar fundamental na construção da identidade individual, as suas dinâmicas tem uma influência preponderante no desenvolvimento social, intelectual e emocional dos seus descendentes, uma vez que é no seu seio que ocorrem as primeiras experiências, os primeiros vínculos emocionais e o estabelecimento das primeiras relações sociais. (Oliveira, 2002).

Essas experiências tornam a família num lugar de refúgio, de solidariedade e de privacidade, no qual existem relações de intimidade, reciprocidade e de dependência que pressupõem a satisfação de necessidades específicas como: o afeto, a segurança, a autoestima, a estabilidade, a socialização, a saúde, e a autonomia, tendo por base regras e normas que deve transpor para os seus membros. (Silva, 2011; Oliveira 2002; Stanhope, 1999)

Como tal, a família é uma importante base da vida social, contudo cada estrutura familiar desenvolve as suas interações e vivências de acordo com a cultura e sociedade em que está inserida, esse facto torna a família um sistema dinâmico, com características pluridimensionais e multiculturais. Esse carater dinâmico faz com que o conceito de família se transforme consoante as mudanças do meio em que a mesma está inserida, esse facto provocou a criação de novas formas de famílias. (Alarcão, 2006; Relvas, 2004).

Neste sentido foram vários os autores que se debruçaram sobre as transformações na estrutura familiar, como foi o caso de Goldenberg (1980) que no seu estudo identificou diferentes tipos de família, designadamente:

Tipo de Família	Caraterísticas
Família Nuclear	Esposo, esposa e filhos;
Família Extensa	A família nuclear mais avós, tios, e outros familiares;
Família Mesclada/ Recasada	Esposo, esposa e filhos de casamentos anteriores;
Família de Facto	Um homem e uma mulher e possivelmente filhos sem ter havido um casamento formal;
Família Monoparental	Lar com apenas um dos pais – homem ou mulher;
Família comunitária	Homens, mulheres e filhos que vivem juntos, partilhando direitos e responsabilidades;
Família em Série	Homem ou mulher com uma sucessão de casamentos, com vários conjugues ao longo da sua vida mas, com uma família nuclear de cada vez;
Família Composta	Uma forma de casamento polígamo em que duas ou mais famílias nucleares partilham o mesmo marido ou esposa embora, a primeira forma seja mais comum;
Família em Coabitação	Um relacionamento mais ou menos permanente entre duas pessoas não casadas do sexo oposto.
Presentemente, podemos ainda acrescentar as famílias homossexuais.	Casamento, ou união de facto entre pessoas do mesmo sexo

Quadro 1- Tipos de Família (Goldenberg, 1980)

Independentemente do tipo de famílias, o desenvolvimento familiar, designado como ciclo vital é comum às famílias no geral, tem originado vários estudos e diferentes opiniões acerca do tema, contudo e de acordo com Alarcão (2006), existe um consenso ao nível dos critérios que distinguem cada uma das fases do ciclo vital, assinaladamente: O aparecimento de novos elementos; As tarefas que dizem respeito ao próprio desenvolvimento da família, e as conseqüentes mudanças funcionais e estruturais; A saída de elementos do núcleo familiar.

Neste sentido, Relvas (2004) identifica cinco grandes fases no desenvolvimento familiar: a formação do casal; família com filhos pequenos; Família com filhos na escola; Família com filhos adolescentes; Família com filhos adultos.

Por sua vez, Goldenberg (1980) refere que no decorrer do ciclo vital é possível observar uma sequência previsível de estádios, marcados por transições ou mudanças que são provocadas pelas necessidades biológicas, sociais e psicológicas dos membros da família, tais como o nascimento do primeiro filho, a saída dos filhos de casa, a reforma, etc.

O mesmo autor acrescenta que o ciclo de vida familiar concebe-se como um processo em si mesmo, que se vai desenrolando ao longo de uma série de estádios. A passagem de um estágio a outro ocorre quando se produzem transformações na composição familiar, que conduzem a uma mudança na estrutura familiar, o que por sua vez irá ter impacto no funcionamento e no bem-estar familiar. (Goldenberg , 1980.)

Para Alarcão (2006) este funcionamento e bem estar da família depende da forma como o sistema familiar é gerido no seu todo, e como cada elemento desempenha os seus papéis e funções em cada fase do ciclo vital. Para a autora a família é um sistema composto por atributos e relações, que contêm subsistemas, ligados de forma hierárquica, existindo limites e fronteiras que distinguem cada sistema, cada família. A autora identifica quatro subsistemas: O Subsistema Individual, constituído pelo indivíduo que para além do seu papel e função na família, tem igualmente funções e papéis noutros sistemas.

O Subsistema Conjugal, composto por marido e mulher, sendo a sua complementaridade e adaptação recíproca, aspetos fundamentais ao seu funcionamento. Este subsistema tem como função criar limites que o protejam da intrusão de outros elementos, sendo estes limites, suportes essenciais para o crescimento dos filhos.

O Subsistema Parental, habitualmente constituído pelos mesmos adultos, agora com funções “executivas”, tem como objetivo a educação e proteção das gerações mais novas. É a partir da interação entre pais e filhos que se desenvolve o sentido de pertença familiar e de autoridade. O subsistema parental pode variar na sua composição, pode incluir os avós, uma tia, irmão mais velho, podendo acontecer os pais não fazerem parte

desta estrutura, no entanto o importante é que as funções e tarefas estejam bem clarificadas nas diferentes hierarquias. (Alarcão, 2006)

O Subsistema Fraternal, composto pelos irmãos, representa sobretudo um lugar de socialização e experimentação no mundo extra familiar.

De acordo com a autora, importa ter presente que existem elementos que podem pertencer a diferentes subsistemas e que a estrutura familiar pode variar ao longo do ciclo vital da família, tornando-se preponderante a definição clara de limites. Os limites funcionam como regras que definem as funções e papéis de cada um, promovendo a diferenciação e a autonomia de cada subsistema, sendo esta última uma condição essencial para o desenvolvimento das competências de cada subsistema.

Minuchin (1979; cit. Alarcão, 2006) distingue três tipos de limites: os Claros – que delimitam o espaço e funções de cada membro, existindo no entanto permissão para a troca de influência dos mesmos; os Difusos – marcados por uma grande permeabilidade que ameaça a diferenciação dos subsistemas; e os Rígidos – que dificultam a comunicação e a compreensão recíprocas.

Como podemos constatar cada Família é um sistema, com especificidades próprias, e que sofre a influência do meio que o rodeia, como tal é essencial criar mecanismos de defesa, que lhe permitam gerir de forma autónoma os seus subsistemas e assim ultrapassar cada fase do seu ciclo vital de forma assertiva e de acordo com o esperado para cada estágio do desenvolvimento da família.

Contudo, e apesar de todas as transformações que possam ocorrer, existem duas funções fundamentais da família, que devem continuar bem presentes e inalteráveis: favorecer o desenvolvimento e a proteção dos seus filhos e em simultâneo, assegurar a socialização, apropriação e transmissão da cultura de pertença. (Alarcão, 2006; Relvas, 2004)

2 Parentalidade

“Os filhos não precisam de pais extraordinários, mas de seres humanos que falem a sua linguagem e sejam capazes de penetrar no seu coração.”

(Cury, 2004: 19)

Ser pai ou mãe é um compromisso para a vida, é algo que passa de geração em geração e muitas vezes é na forma como se sentiram os pais enquanto filhos, que se vão buscar as ferramentas para compreender os filhos enquanto pais. (Silva, 2011; Alarcão, 2000)

Desse modo, a história de cada pai e de cada mãe irá influenciar a forma como os mesmos irão desenvolver as suas competências parentais, sendo que o comportamento parental tem uma influência preponderante na qualidade dos cuidados prestados à criança. (Ramos, 2004 in Silva, 2011)

Em concordância com o acima referido, Ramos (2004) distingue três aspetos que podem influenciar a saúde e desenvolvimento da criança: um ambiente carenciado, conflituoso, hostil, violento e abusivo; relações parentais caracterizadas pela falta de afetos; um estilo autoritário e dominador ou incoerente e permissivo, não proporcionando à criança regras e bases estruturais. (cit. Silva, 2011)

Para a autora, o desenvolvimento da criança, os cuidados que lhe são prestados, a sua socialização e a sua educação são igualmente influenciados pelos hábitos culturais, pelas representações, e pelas etnoteorias que os pais têm acerca das necessidades e do desenvolvimento da criança, existindo portanto diferentes estilos e práticas parentais. (Silva, 2011)

Neste sentido, Darling e Steinberg (1993) realizam a distinção entre estilos parentais e práticas parentais, sendo que na perspetiva dos autores, os estilos parentais definem a qualidade das interações entre a criança e os pais, e desenvolvem-se no âmbito das diversas situações, são independentes do conteúdo dos comportamentos. (cit. Calheiros et. al., 2011)

Por sua vez, as práticas parentais são definidas através de comportamentos específicos ou das estratégias utilizadas para atingir objetivos específicos em contextos particulares, através dessas estratégias os pais exercem os seus deveres parentais.

Desse modo, as responsabilidades parentais têm um efeito direto no desenvolvimento de comportamentos e características específicas da criança enquanto os estilos parentais influenciam de forma indireta o seu desenvolvimento. (Darling & Steinberg, 1993. cit. Calheiros et. al., 2011)

Neste âmbito, Schaefer (1959) apresenta um modelo do comportamento maternal, em que as variáveis se organizam em círculo e podem ser ordenadas segundo amor vs. hostilidade e autonomia vs. controlo, referindo o autor que a análise das práticas parentais segundo estas variáveis explicaria grande parte da variância do comportamento social e emocional dos pais. (Oliveira, 2002)

AUTONOMIA	
Distanciamento	Democracia
Indiferença	Cooperação
Negligencia	
HOSTILIDADE	AMOR
Antagonismo exigente	SuperIndulgência
Autoritarismo ditatorial	Indulgencia Protetora
	Superproteção
CONTROLO	

Quadro 2 - Modelo Comportamental dos Pais
(Schaefer, 1959. cit. Oliveira 2002. Pág. 145)

Schaefer (1959. cit. Oliveira, 2002) conjugando a dimensão autonomia vs. controlo com amor vs. hostilidade, identifica quatro estilos educativos:

- Democrático (autonomia com amor);
- Indulgente, permissivo ou protecionista (controlo com amor);
- Autoritário (controlo com hostilidade);
- Negligente, indiferente ou rejeitador (autonomia com hostilidade).

Por sua vez Baumrind (1967;1971. cit. Calheiros et. al., 2011) refere que existem três tipos de controlo parental com influência nas práticas educativas dos pais e educadores: estilo autoritário; estilo autoritativo e o estilo permissivo.

Sendo que mais tarde, Maccoby e Martin (1983. cit. Calheiros et. al., 2011) reorganizaram a tipologia identificada por Baumrind (1971) e propõem uma tipologia de 4 estilos parentais: autoritário, autoritativo, permissivo e o negligente.

Os estilos autoritário e autoritativo caracterizam-se pelo elevado grau de exigência, mas enquanto no primeiro, os pais se centram em si próprios e no exercício do poder, sendo pouco responsivo, no segundo, centram-se na criança e têm em conta as suas opiniões, existindo mutualidade na comunicação. (Calheiros et. al., 2011)

Desse modo, os pais com um menor grau de controlo podem ter um estilo parental permissivo, se estão mais centrados na criança, portanto mais responsivos, ou negligente; quando estão centrados em si próprios, são menos responsivos, apresentando um fraco envolvimento nas responsabilidades educativas e nas respostas aos pedidos dos filhos. (Calheiros et. al., 2011)

Os filhos de pais negligentes, na opinião de Lamborn (1991. cit. Calheiros et. al., 2011), possuem um menor desempenho em todos os domínios, nomeadamente um baixo rendimento escolar, bem como, e de acordo com Weber (2007. cit. Calheiros et. al., 2011), apresentam sintomas depressivos e baixa autoestima, podendo apresentar um atraso de desenvolvimento, e problemas afetivos e comportamentais.

Vários autores defendem que em ambientes familiares harmoniosos, em que os pais são calorosos e manifestam uma disciplina firme, os filhos desenvolvem um elevado autoconceito. (Coopersmith, 1967; Baumrind, 1977; Schaefer, 1982. cit. Oliveira, 2002)

Porém, existem opiniões que as crianças educadas em meios autoritários e dominadores tem tendência a ser conformistas, obedientes, tímidas e sem espírito de iniciativa. Os jovens com pais autocráticos manifestam altos índices de ansiedade. (Essau e Coates, 1988. Cit. Oliveira, 2002)

Os vários estudos nesta área permitem ainda verificar que os filhos de pais com um estilo autoritário-restritivo, tendem a ser rejeitados nos grupos, enquanto as crianças populares entre os seus pares receberam uma educação com base no estilo autoritativo-

democrático. Os mesmos estudos evidenciam que o estilo educativo autonómico-amoroso é o que melhor facilita o acesso do adolescente à autonomia. (Dekovic e Jassens, 1992; Fleming, 1992; cit. Oliveira, 2002)

Seguindo a mesma linha de pensamento é possível observar que existe um consenso teórico na defesa do estilo democrático como aquele que melhor desenvolve o comportamento social na criança. (Dekovic e Jassens, 1992; Fleming, 1992. cit. Oliveira, 2002)

Para Scott et al., (1991) referem que o protecionismo em demasia gera nas crianças/adolescentes uma baixa competência interpessoal nas relações sociais, em antagonismo, o abuso e a punição desenvolvem comportamentos hostis. (Cit Oliveira, 2002)

2.1 Práticas Parentais Superprotetoras

Os comportamentos de superproteção assumem uma importância fulcral no desenvolvimento da criança, referindo Naouri (2009) que se pode falar de superproteção desde o nascimento da criança.

De acordo com o autor é essencial que os pais tenham confiança em si mesmos de modo a conseguirem acreditar nas suas capacidades enquanto pais e assim não caírem no exagero, no que se refere à educação dos filhos, salientado o autor, que essa confiança tem efeitos para a vida futura das crianças.

É importante educar as crianças nos seus direitos e deveres, na tolerância, mas marcando regras, impondo limites e exercendo o controlo nos seus comportamentos, tendo capacidade para dizer o ‘não’ sempre que necessário. (Urra, 2009)

O autor refere que devido à incapacidade dos pais em impor regras e limites, muitas crianças adotam comportamentos de excessiva violência para com os pais, e nestas situações é vulgar os pais dizerem “ «isso não se faz», enquanto sorriem.”. Como causa destes comportamentos, o autor aponta uma sociedade permissiva, que educa as crianças nos seus direitos, mas não nos seus deveres, existindo uma visível falta de autoridade. (Urra, 2009)

Na opinião de Naouri (2009) a permissividade dos comportamentos parentais, em especial das mães, deve-se à sua insegurança e medo de algo de mau acontecer à sua criança, o que provoca comportamentos obsessivos de superproteção, que muitas vezes prejudicam o desenvolvimento da criança.

Entre os vários comportamentos descritos pelo autor salienta-se a história de uma mãe que tinha uma obsessão pelo leite materno, e insistia em não dar outro leite à criança que não o seu, apesar da criança não aumentar o seu peso, e apresentar peso inferior ao do nascimento. Salienta o autor que o comportamento desta mãe estava a prejudicar gravemente o desenvolvimento do seu filho, mas na sua perspetiva a sua atitude era apenas uma forma de o proteger, pois sempre lhe disseram que o leite materno era o melhor para as crianças. (Naouri, 2009).

Todavia, as práticas parentais são distintas tendo em conta a estrutura familiar e o tipo de família, existindo pais que permitem que as crianças estejam horas isoladas a ver televisão, em contraste outros pais acompanham as crianças em tudo, portanto pode-se dizer que atualmente existem pais que promovem a solidão, e pais que promovem a superproteção dos seus filhos. (Urta, 2009)

Na opinião do mesmo autor alguns pais não possuem critérios educativos, tentando compensar a falta de tempo e de dedicação com demasiada permissividade, referindo Urta (2009) que das três formas clássicas de controlo na relação parental, autoridade, competência e confiança, apenas a última se verifica atualmente, pois os pais querem democratizar a sua relação com os filhos adotando medidas protetoras, mas demonstrando saudade da autoridade de outrora.

Desse modo a criança é colocada no topo da pirâmide familiar e ao enche-la de amor até à «indigestão», a criança torna-se obsessiva e com graves dificuldades em gerir o 'não' e a frustração de não ter o que quer, pois é habituada a ser o centro das atenções e a ter satisfeitas todas as suas exigências. (Naouri, 2009)

Outro aspeto importante de evidenciar é a promoção de autonomia, muitos pais, destacando o autor a onipotência da mãe, têm dificuldade em dar liberdade à criança, facilitando muitas das tarefas do quotidiano, o que impede que as crianças consigam desempenhar de forma autónoma e capaz, sendo possível perceber que a

superproteção é um fator impeditivo para o crescimento adequado da criança. (Naouri, 2009)

Na sequência do que já foi dito, outros autores defendem que muitos pais têm uma excessiva preocupação em satisfazer as necessidades básicas dos filhos, contudo esta preocupação excessiva pode originar a inibição de outras necessidades. Os autores dão como exemplo que os pais superprotetores podem satisfazer pontualmente a necessidade de segurança da criança, mas inibir a adequada satisfação da sua necessidade de participação e autonomia progressiva. (Guia de orientação para os profissionais da ação social na abordagem de situação perigo, s/data)

Na perspetivas de Urra (2009) educar com superproteção cria pessoas inseguras e dependentes, descrevendo o autor as crianças superprotegidas como: vulneráveis; sem autonomia; com temores e medos específicos, sobretudo do desconhecido; com baixa autoestima; com dificuldade em tolerar a frustração; movimentam-se por impulsos e procuram satisfações imediatas; não são capazes de terminar atividades que impliquem esforço e receber a gratificação depois; não se responsabilizam pelas consequências dos seus atos; não amadurecem; são mais propensas a serem influenciadas por más companhias e a cair em condutas aditivas.

Para o autor supracitado as crianças superprotegidas podem vir a sofrer o «complexo de Peter Pan», ou seja, tornam-se pessoas que não desejam crescer, amadurecer ou assumir responsabilidades. (Urra, 2009)

3 Vinculação

“O amor de uma mãe pela vida é tão contagioso quanto a sua angústia. Ambas as atitudes têm efeitos consideráveis sobre a personalidade da criança.”

(Erich Fromm, in Ferland, 2006: 167)

Desde o momento do nascimento, a criança e a mãe estão em constante interação. Esta relação precoce tem sido objeto de estudo de diversos autores devido à importância que a mesma manifesta no desenvolvimento da criança. (Benavente, 2010)

De acordo com Schaffer (1996) esta relação é designada por vinculação, sendo a mesma um elo emocionalmente significativo de longa duração entre o indivíduo, normalmente com os pais ou alguém que retribui os sentimentos à criança, criando uma forte ligação alicerçada em sentimentos e emoções fortes de ambas as partes.

Para o mesmo autor existe uma distinção entre vinculação e comportamento vincutivo: o primeiro surge como um sistema de comportamentos num indivíduo que organiza os sentimentos de uma criança em relação a outras pessoas; por sua vez o comportamento vincutivo é a forma como se exprimem esses sentimentos

O mesmo autor acrescenta que “a procura da proximidade é a alma da vinculação”, esta proximidade visa a procura de cuidados, proteção e segurança por parte da criança, que mais não são do que formas de manter o contacto com o progenitor. A criança necessita deste sentimento de segurança para se poder “aventurar” no mundo exterior, pois em situações de incerteza e perigo sabe que pode voltar ao seu ambiente protetor. (Schaffer, 1996)

Esta relação de vinculação tem suscitado variadas investigações acerca da relação mãe e criança, existindo linhas de pensamento divergentes, sendo que os primeiros estudos defendiam que o amor à mãe era consequência da mesma ser associada pela criança à satisfação das necessidades básicas: fome, sede e dor. Como principal defensor deste pensamento surge Sigmund Freud, que perceciona o bebé como um ser

dependente e carente, que revela ansiedade com a ausência da mãe, por recear que as suas necessidades fisiológicas não fiquem satisfeitas. (Gleitman, 1999)

John Bowlby (1958), psiquiatra e psicanalista, cujas investigações visavam as questões do desenvolvimento dos relacionamentos sociais e humanos, tendo desenvolvido o estudo mais compreensivo e influente acerca da constituição de vinculações, vem criticar a teoria Freudiana, por ser redutora e se resumir à ideia que o primeiro objeto de amor da criança é o seio ou o biberão. (cit. Schaffer, 1996)

Na perspectiva de Bowlby (1958), a relação do bebé com a mãe estabelece-se através de um sistema interativo em que o bebé procura os cuidados e atenções que lhe garantam a satisfação das necessidades de segurança e proteção, e por sua vez a mãe/pessoa cuidadora responde às solicitações da criança através de cuidados permanentes e regulares, que efetivam os sentimentos de segurança e proteção em situações de medo e desconforto, tornando-a na figura de vinculação. (cit. Schaffer; 1996)

Em concordância com Bowlby, vários autores evidenciaram que na relação mãe e filho, a satisfação das necessidades do bebé são importantes, mas muitos outros aspetos contribuem para esta forte ligação, nomeadamente a relação precoce privilegiada que se estabelece entre a criança e a mãe.

Sendo que, no primeiro ano de vida da criança, a ligação desta à mãe, ou a outra pessoa que lhe assegure a satisfação das necessidades, é marcada por comportamentos cuidadores, que promovem na criança um sentimento de segurança e proteção. A função biológica da vinculação é proteger a criança e a função psicológica é proporcionar-lhe segurança. (Schaffer, 1996)

Bretherton, (1985) à semelhança de Bowlby defende que a segurança está na base da relação de vinculação na infância, existindo uma figura vinculada que procura proteção e uma figura de proteção concebida como sendo mais forte e mais capaz de se confrontar com o mundo, que proporciona segurança, conforto ou ajuda. (cit. Benavente, 2010)

Neste sentido, e com o objetivo de obter cuidados parentais e assegurar a proximidade à mãe e vice-versa, nos primeiros meses de vida, a criança desenvolve um conjunto de respostas complexas e bem equilibradas que Bowlby (1958) denomina de

comportamento gestual (chorar, sorrir, balbuciar); e comportamento de aproximação (agarrar, seguir e alcançar). (cit. Schaffer, 1996)

Estes comportamentos constituem a base biológica do sistema comportamental de vinculação, e têm como fim a formação de uma relação de vinculação com a principal figura prestadora de cuidados, num primeiro momento da vida humana.

Assim, Bowlby (1958. cit. Schaffer, 1996) refere que nos primeiros dois anos da criança, as vinculações passam por grandes transformações, distinguindo quatro fases do desenvolvimento da vinculação, que caracterizam essas mesmas transformações, a enunciar:

Fase 1 - Pré – Vinculação, dos 0 aos 3 meses, em que se verifica uma resposta social indiscriminada;

Fase 2 – Vinculação em curso, dos 3 aos 7 meses, em que existe um reconhecimento de familiares, orientação e sinais dirigidos para uma, ou mais figuras discriminadas;

Fase 3 – Vinculação bem definida, dos 7 aos 24 meses, existe um protesto pela separação, uma comunicação intencional e uma preocupação com estranhos;

Fase 4 – Parceria de objetivos dos 24 meses e mais, estabelecem-se relações ambíguas e as crianças compreendem as necessidades dos pais.

Na perspectiva do autor, só a partir do terceiro mês de vida é que se verificam indicadores que evidenciam que a vinculação está completamente desenvolvida, a saber, o facto da criança se centrar em indivíduos específicos, recear e hesitar estranhos.

Nesta fase surge o medo da separação, a criança protesta contra a ausência da figura de vinculação o que demonstra que a relação de vinculação se estabeleceu de forma duradoura, bem como “já é capaz de formar relacionamentos interpessoais e as reações vinculativas passam a estar organizadas em sistemas vinculativos dirigidos a indivíduos específicos”. (Schaffer, 1996)

Tal como podemos constatar em Schaffer (1996), estas transformações vinculativas acontecem em simultâneo com o desenvolvimento cognitivo da criança, esta já é capaz

de se comportar intencionalmente, consegue planejar ações com o fim de atingir determinados objetivos e tem em conta os sentimentos das outras pessoas.

Bowlby (1958; cit. Schaffer, 1996) define estas ações como parceria de objetivos corrigidos. O autor dá o exemplo do choro, que nesta fase é utilizado pela criança com o propósito deliberado de chamar a atenção da mãe, sendo que a criança ajusta a intensidade do choro de acordo com a proximidade e reação da mãe. No caso desta reação vinciativa não resultar, a criança irá utilizar outras, como o agarrar, puxar, até conseguir atingir o seu objetivo.

Podemos referir que a vinculação “deixa de ser uma simples reação automática perante qualquer adulto e passa para um sistema complexo de objetivos fixos direcionados a indivíduos específicos e indiferenciados”. (Schaffer, 1996)

Seguindo a mesma linha de pensamento, considera-se que aos dois anos as crianças elaboram modelos próprios do outro e da relação que mantém com o mesmo. Estes modelos são descritos por Bowlby (1958), como modelos internos de funcionamento, tendo como base a experiência perante determinadas figuras de vinculação e refletem a qualidade dos relacionamentos com essa pessoa. (cit. Schaffer, 1996)

Para o autor, as relações interpessoais da criança e os modelos de funcionamento interno assumem um papel de extrema importância, pois a criança vai construir os seus próprios modelos internos com base nas relações que desenvolve. Desse modo, o relacionamento vinciativo pode ter implicações psicológicas em todo o desenvolvimento da criança.

O mesmo autor distingue vários padrões de funcionamento parental com implicações negativas para o desenvolvimento da vinculação e da personalidade, a saber: Não responsividade persistente e /ou depreciação face ao comportamento de vinculação da criança; A imprevisibilidade e negligência nos cuidados parentais; As ameaças permanentes de deixar de gostar da criança (controle); Ameaças de abandono do lar (coação sobre a criança ou sobre o cônjuge); A indução de culpa na criança através da sua responsabilização pela doença ou morte da figura parental; Pressão exercida para que a criança atue como figura de vinculação, o que se traduz na inversão de papéis assentes no encorajamento inconsciente de um sentido prematuro de

responsabilidade para com os outros; Utilização intencional de ameaças ou de indução de culpa. (Bowlby,1959; cit. Schaffer, 1996)

Qualquer um destes comportamentos pode conduzir a uma vinculação insegura caracterizada por uma ansiedade constante em não perder a figura de vinculação ou por reações de evitamento por medo de rejeição por parte do prestador de cuidados.

Esta insegurança sentida pela criança no desenvolvimento do relacionamento vincutivo, tem suscitado o interesse de diversos investigadores, nomeadamente Mary Ainsworth e os seus colaboradores. (1978, cit. Schaffer; 1996; Gleitman; 1999)

Ainsworth considerada por muitos como a co-autora da teoria da vinculação, deu em parceria com os seus colaboradores, um importante contributo para os estudos realizados acerca da segurança na vinculação. A autora e os seus colegas criaram um processo de avaliação da segurança, designado por “Situação Estranha”, que teve como objetivo verificar como a criança lida com a tensão que acumula e a utilização que faz da mãe na sua presença e, em especial no momento do reencontro após o episódio de separação.

Ainsworth (1978) classifica as reações das crianças a este estudo, em três tipos: As crianças seguramente vinculadas (choravam pouco e pareciam à vontade na exploração do meio e na presença da mãe); As crianças com uma vinculação insegura (choravam com frequência e mesmo quando agarradas á mãe, exploravam pouco); e As crianças que ainda não estavam vinculadas, não apresentavam diferenças de comportamento na relação com a mãe por comparação com outros adultos. (cit. Schaffer; 1996; Gleitman; 1999)

Estes três padrões de vinculação demonstram que existem diferenças fundamentais no modo como os primeiros relacionamentos sociais se estabelecem, e que o sentimento de segurança no primeiro relacionamento é considerado fulcral para o desenvolvimento de modelos interiores de funcionamento dos relacionamentos em geral. (Schaffer; 1996)

A importância deste sentimento de segurança e conforto é fundamental, em especial na infância, sendo que em situações de ausência ou separação da figura de vinculação, a insegurança pode causar estados de ansiedade que são em si mesmos inibidores da concretização de atividades de exploração do mundo externo, requisito fundamental para uma adaptação positiva às existências do meio. (Bowlby, 1976; cit. Schaffer, 1996)

Após efetivado o processo de vinculação as crianças com locomoção suficientemente desenvolvida podem utilizar a figura de vinculação como base segura da exploração do ambiente e como alguém a quem podem voltar quando necessitarem de conforto. (Bowlby, 1976; cit. Schaffer, 1996)

Ainsworth e os seus colaboradores (1978) referem que os comportamentos de exploração em paralelo com os comportamentos de vinculação estabelecem entre si um equilíbrio dinâmico. Esta dualidade comportamental oscila entre a necessidade de proximidade da mãe e de exploração do ambiente.

Deste modo e com o objetivo de avaliar a relação do tipo de maternidade com o tipo de vinculação, Ainsworth e os seus colaboradores (1978) desenvolveram um estudo com crianças durante o primeiro ano de vida, que permitiu concluir que cada tipo de vinculação está associado a um tipo de maternidade. (cit. Schaffer, 1996)

Assim os autores supra citados, concluem que: Crianças seguras, têm mães que detetam facilmente os sinais da criança e reagem-lhes de forma pronta e adequada. Estão constantemente acessíveis à criança e são carinhosas, cooperantes, estando abertas a todos os intercâmbios; Crianças inseguras/evasivas, possuem mães que tendem a estar psicologicamente inacessíveis, pois não reconhecem os sinais da criança, são introvertidas e negligentes. Na interação com a criança demonstram insensibilidade e rejeição; Crianças inseguras/resistentes, as mães tendem a ser insensíveis, mas de forma inconsciente, umas vezes reagem de forma positiva, outras vezes rejeitam os pedidos de atenção da criança.

As conclusões dos estudos de Ainsworth (1978), associadas a outros estudos de relevo nesta temática (Main, Tomasini & Tolan, 1979; cit. Benavente, 2010) vieram contribuir para a associação entre vinculação segura e sensibilidade.

Tal como refere Bowlby (1958), os relacionamentos de vinculação não dizem respeito apenas à fase do desenvolvimento da criança, mas acompanha-a durante toda a vida, pois estas relações de vinculação originam na criança modelos interiores de funcionamento, que vão determinar a natureza dos laços sociais constituídos nos anos futuros. (cit. Schaffer, 1996)

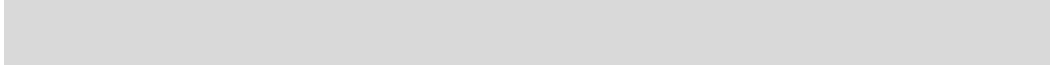
O mesmo autor considerou que apesar das relações de vinculação serem afetadas por acontecimentos posteriores, em situações normais, estas podem sofrer alterações, mas existem características que permanecem inalteráveis. (cit. Benavente, 2010)

Opinião partilhada por Ainsworth, (1969), que refere que devido a fatores situacionais, o comportamento de vinculação pode ser reforçado ou enfraquecido, contudo a vinculação depois de efetivada tende a persistir e a ser duradoura. (cit. Benavente, 2010)

Assim e na opinião de Bowlby (1958) existe a forte possibilidade de que os cuidados maternos que a mãe recebeu e o tipo de vinculação que constituiu durante a sua infância, irão influenciar a constituição das vinculações da criança. (cit. Schaffer, 1996)

Capitulo II

Desenvolvimento Infantil - Dos 0 aos 6 Anos



1 Desenvolvimento Infantil

O desenvolvimento da espécie humana pode remeter para diferentes abordagens, teorias e até mesmo crenças, contudo é um facto que todos os seres humanos começam a vida como bebés, todos aprenderam a andar e a falar, e todos alcançaram competências intelectuais e sociais básicas.

(GLEITMAN, 2003: 728)

Ao contrário dos animais que se tornam independentes desde o nascimento, o ser humano é totalmente indefeso e dependente dos outros, sendo o seu desenvolvimento “espantosamente lento” tem necessidade dos cuidados dos progenitores ou substitutos durante muitos anos. (Gleitman, 2003)

Múltiplos estudos apontam esta fase de dependência como fundamental para que o ser humano absorva a cultura e as aprendizagens que cada geração transmite, e assim se possa desenvolver nas diferentes áreas que compõem a evolução do indivíduo enquanto pessoa, nomeadamente a nível físico, motor, cognitivo e social.

Na perspetiva de Sameroff (2010; cit. Mendes, 2010)) para a compreensão do desenvolvimento humano é necessário ter em conta quatro modelos: O Modelo da Mudança Pessoal, que permite compreender a progressão das competências desde a infância à idade adulta; entender a forma como a criança estabelece a vinculação com os seus cuidadores e estabelece as relações com os pares e outras pessoas fora do núcleo familiar; compreender a diferenciação da identidade precoce, para as identidades culturais da adolescência e idade adulta.

Como segundo modelo o autor apresenta o Modelo Contextual, no qual o ser humano é confrontado com uma série de experiências do meio em que está inserido, podendo as mesmas promover ou limitar o seu desenvolvimento individual.

No Modelo da Regulação, Sameroff (2010) diz existir uma perspetiva dinâmica, pois é realizada a regulação do comportamento humano tendo em conta a sua evolução

enquanto pessoa, inicialmente regula-se os comportamentos biológicos, posteriormente os psicológicos e numa fase seguinte os comportamentos sociais.

Por ultimo, o Modelo Representativo, que refere que as experiencias vivenciadas pelo individuo no presente, irão ficar marcadas de forma intemporal no pensamento, o que se irá refletir na forma como irá crescer enquanto pessoa.

Tendo em conta o apresentado, importa referir que as diversas formas de desenvolvimento têm em comum a diferenciação, o crescimento e a progressão ordenada. (Gleitman, 2003)

Neste sentido Von Baer (1792-1876) sugere como principio da diferenciação, o desenvolvimento embrionário, do geral para o particular, tal como pode observar-se nos primeiros movimentos do bebe, pois estes evoluem de pequenos movimentos descoordenados, para movimentos aperfeiçoados e coordenados. (cit. Gleitman, 2003)

Por sua vez, e no que respeita ao crescimento, o autor refere que é possível observar o crescimento quer nas dimensões físicas (peso, altura), como nas dimensões psicológicas (vocabulário). Este crescimento é progressivo ao longo dos anos, ocorrendo períodos em que este crescimento é mais acelerado.

No que se refere à progressão ordenada do desenvolvimento, existem estudos que defendem uma sequência fixa do desenvolvimento, por exemplo, e no caso do desenvolvimento motor, há uma sequencia regular de aquisições que começa com a capacidade de segurar a cabeça ereta, seguida da capacidade de se voltar, depois rastejar, gatinhar, sentar-se, pôr-se de pé, dar alguns passos e por andar. Cada criança tem o seu tempo para dominar cada competência, mas é comum que respeitem esta sequência. (Gleitman, 2003)

Como tal, é possível verificar que desenvolvimento da criança é extremamente complexo, referindo Brazelton (1972), que o mesmo sofre a influencia de fatores internos e externos, no caso dos fatores internos podem-se apontar a genética e a hereditariedade, no que se refere a fatores externos assinala-se o que a criança absorve do ambiente que a rodeia, o comportamento das pessoas que rodeiam a criança, as instruções que recebe dos outros, e a resposta que recebe após a tentativa de determinados comportamentos, estes fatores serão preponderantes nas aprendizagens da criança e no conseqüente desenvolvimento infantil.

Face ao exposto, diversos autores defendem que os fatores externos e as experiências das crianças são fundamentais para o seu desenvolvimento, existindo situações em que se verificaram restrições precoces dos movimentos da criança e que tiveram como consequência o retardamento nas etapas motoras posteriores. (Brazelton, 1972)

De acordo com o autor, é verdade que apesar de determinadas restrições, a sequência e qualidade do desenvolvimento avança normalmente em quase todas as circunstâncias, contudo é um facto que a experiência precoce parece ter efeitos e consequências em todo o processo de desenvolvimento do ser humano.

Em conformidade com importância dada às experiências precoces no desenvolvimento da criança, surgem dois modelos teóricos que defendem que o desenvolvimento do ser humano é fortemente marcado pela reciprocidade das interações entre adulto e criança, o Modelo Transacional, formulado por Sameroff (2009; cit. Mendes, 2010)) e o Modelo Bioecológico, desenvolvido por Bronfenbrenner (2005; cit. Yunes, 2010).

Estes modelos teóricos salientam a importância do papel ativo da criança no seu desenvolvimento, bem como destacam a forma como o desenvolvimento é influenciado por fatores de risco e fatores de proteção, que podem ser identificados ao nível individual, familiar, comunitário e nos diferentes contextos socioeconómicos. (Mendes, 2010)

A perspetiva ecológica considera que para avaliar o desenvolvimento humano é essencial analisar a forma como as pessoas se relacionam nos diferentes contextos em que estão inseridas, bem como importa ter presente em que medida esses factos influenciam o funcionamento da família, as práticas parentais, o desenvolvimento e comportamento da criança e outros aspetos do comportamento humano. Yunes, 2010).

Nesse sentido, Bronfenbrenner e Morris (2006; cit. Mendes, 2010) identificam quatro componentes para o modelo de concetualização do sistema integrado do desenvolvimento: O Processo Desenvolvidor, que integra a relação dinâmica que existe entre o indivíduo e o seu contexto; A Pessoa, com a sua identidade individual, biológico, cognitivo, emocional e comportamental; O Contexto, que o autor concetualiza no seu modelo teórico “a ecologia do desenvolvimento humano” como um

conjunto interrelacionado de sistemas; O tempo, “conceitualizado como ligação das múltiplas dimensões de temporalidade.” (Mendes, 2010.)

Na opinião dos autores a forma como se efetivam os processos proximais, vai ser preponderante para o desenvolvimento da pessoa, com base nesse propósito e no próprio modelo ecológico, Sameroff e Fiese (2000; cit. Mendes, 2010) distinguem diversos fatores que afetam a competência da criança, nomeadamente os fatores proximais como os cuidados parentais, que afetam diretamente a criança, e os fatores socioeconómicos que tem influência na criança através dos outros.

Contudo, os autores ressaltam que nenhum dos fatores pode por si só influenciar o desenvolvimento da criança, pois a sua identidade individual é também determinante para o seu próprio desenvolvimento, uma vez que a criança e o seu contexto têm uma relação dicotómica, com influências de parte a parte. (Mendes, 2010)

Face ao exposto, e analisando o modelo transacional proposto por Sameroff (2010; cit. Mendes, 2010) pode-se observar que o autor distingue componentes no desenvolvimento humano e que estas enquadram os domínios psicológicos, que interagem com os processos biológicos.

Estes sistemas de autorregulação interagem com outros sistemas de regulação, que representam os diferentes ambientes da ecologia social, como a família, a escola, a vizinhança, a comunidade e as influências geopolíticas, sendo que observados num todo, estes domínios enquadram os aspetos biopsicossociais.

Nesse sentido pode-se considerar através do modelo transacional que o comportamento da criança é um produto das transações entre a sua identidade, as experiências externas e sua organização biológica. Salientando-se que este modelo perspetiva que a criança e o seu ambiente interagem de forma dinâmica, a criança sofre as influências do ambiente, mas em paralelo o ambiente molda-se de acordo com a identidade da criança. (Mendes, 2010)

A identidade da criança e o seu desenvolvimento cognitivo tem despertado o interesse de vários teóricos, apesar dos modelos apresentados serem bastante recentes, não podemos deixar de referir outros estudos, menos recentes, acerca do desenvolvimento da criança, nomeadamente o estudo do psicólogo Jean Piaget (1896-

1980) cujas afirmações teóricas foram de enorme relevância para o entendimento da criança e da forma como esta compreende o mundo que a rodeia. (Gleitman, 2003)

As formulações de Piaget não são unânimes, mas foram a base para muitas das teorias acerca do desenvolvimento cognitivo do ser humano. O autor começa por defender que a forma como o bebé e a criança observam o mundo é muito diferente da do adulto, como tal, o referido psicólogo propôs a existência de quatro estádios de desenvolvimento. Cada estádio constitui uma transformação fundamental dos processos de pensamento. (Piaget e Inhelder, 1997)

Para Piaget existe o período da inteligência sensoriomotora (do nascimento até cerca dos dois anos), o período pré-operatório (dos dois aos sete anos), o período das operações concretas (dos sete aos onze anos) e o período das operações formais (dos onze em diante), salienta-se que os limites etários são aproximados pelo que, os estádios sucessivos podem-se sobrepor e combinar entre si.

Estádios do desenvolvimento	Limites Etários	Aquisições
Período da Inteligência Sensoriomotora	Do nascimento aos dois anos	Desde o nascimento a criança possui uma inteligência prática, baseada nas sensações e nos movimentos, não existe diferenciação entre o “eu” e “ não eu”. A criança desenvolve o conceito de permanência do objeto, constrói esquemas sensoriomotores coordenados. Consegue realizar imitação o diferida e adquire representações mentais cada vez mais complexas.
Período Pré-operatório	Dos dois aos sete anos	A criança de dois anos aprendeu a representar o mundo mentalmente, mas ainda não consegue interrelacionar essas representações de forma coerente. Nesta fase a criança demonstra ausência de conservação da quantidade e do número, por ser incapaz interrelacionar as diferentes dimensões de uma situação. A criança apenas se baseia na sua experiência perceptiva imediata. Esta fase é também a do egocentrismo, a criança não entende que existem outros pontos de vista que não o seu.
Período das operações concretas	Dos sete aos onze anos	A criança é capaz de transformar as suas representações mentais de uma diversidade de formas. A criança consegue pensar sobre casos concretos, mas ainda não é capaz de pensar de forma abstrata.
Período das operações formais	Dos onze em diante	A criança já possui capacidade para raciocinar e tem em conta hipóteses possíveis, tornam-se capazes de pensar cientificamente.

Quadro 3 - Estádios do desenvolvimento preconizados por Piaget (Piaget e Inhelder, 1997)

Outro autor que desenvolveu estudos ao nível do desenvolvimento cognitivo do ser humano foi Erikson (1987), o autor relaciona o problema da identidade e das crises do ego com o contexto sociocultural do indivíduo. (cit. Sprinthall, 1993)

O autor distingue estádios de desenvolvimento, a que ele chama de psicossociais, onde descreve algumas crises pelas quais o ego passa, ao longo do ciclo vital. Estas crises são estruturadas de forma que, ao sair delas, o sujeito sairá com um ego (no sentido freudiano) mais fortalecido ou mais frágil de acordo com a sua vivência do conflito.

Assim, Erikson (1987) diferencia oito estádios do desenvolvimento psicossocial, a saber, Confiança vs. Desconfiança; Autonomia vs. Dúvida e Vergonha; Iniciativa vs Culpa; Indústria vs. Inferioridade; Identidade vs. Confusão de Identidade; Intimidade vs Isolamento; Generatividade vs. Estagnação e Integridade vs. Desespero. (cit. Gleitman, 2003)

Destes pretende-se aprofundar os que remetem para o desenvolvimento da criança dos 0 aos 6 anos de idade, surgindo assim o estádio da Confiança vs Desconfiança, o qual e de acordo com o teórico ocorre aproximadamente durante o primeiro ano de vida (0-18 meses). A criança adquire ou não uma segurança e confiança em relação a si próprio e em relação ao mundo que a rodeia, através da relação que tem com a mãe.

Se a mãe não lhe der amor e não responder às suas necessidades, a criança pode desenvolver medos, receios, sentimentos de desconfiança que poderão vir a refletir-se nas relações futuras. (Erikson, 1987; cit. Sprinthall, 1993)

Por sua vez, se a relação é de segurança, a criança recebe amor e as suas necessidades são satisfeitas, e terá melhor capacidade de adaptação às situações futuras, às pessoas e aos papéis socialmente requeridos, ganhando assim confiança. (Erikson, 1987; cit. Sprinthall, 1993)

O segundo estádio, Autonomia vs. Dúvida e Vergonha sucede aproximadamente entre os 18 meses e os 3 anos. É caracterizado por uma contradição entre a vontade própria (os impulsos) e as normas e regras sociais que a criança tem que começar a integrar.

Nesta fase a criança deve explorar o mundo e o seu corpo, por sua vez o meio deve estimular a autonomia da criança, não utilizando demasiada rigidez, de modo a prevenir sentimentos de vergonha na criança. (Sprinthall, 1993)

A atitude dos pais é fundamental neste período, pois os mesmos devem dosear de forma equilibrada a assistência às crianças, o que vai contribuir para a força de vontade da criança, em fazer melhor. Esta afirmação da vontade é um passo importante na construção de uma identidade, e isso vai manifestar-se nas birras, nos porquês, e no querer fazer as coisas sozinho. (Sprinthall, 1993)

Iniciativa vs Culpa aparece como o terceiro estágio, que segundo Erikson (1987), ocorre aproximadamente entre os 3 e os 6 anos. Este estágio surge como o prolongamento da fase anterior, mas de forma mais amadurecida: a criança já deve ter capacidade de distinguir entre o que pode fazer e o que não pode fazer. (cit. Sprinthall, 1993)

Nesta fase a criança desenvolve a capacidade de iniciativa sem adquirir sentimentos de culpa; toma consciência do outro e da sua própria individualidade; experimenta diferentes papéis nas brincadeiras em grupo e imita os adultos.

Neste estágio, a estimulação da criança é fundamental, pois a mesma desenvolve capacidades motoras, de linguagem, pensamento, imaginação e curiosidade, e simultaneamente apresenta uma preocupação com a aceitabilidade dos seus comportamentos, questionando-se muitas vezes “se serei bom ou mau?”. (Sprinthall, 1993)

O quarto estágio, Mestria vs. Inferioridade decorre na idade escolar antes da adolescência (dos 6 aos 12 anos). A criança percebe-se como pessoa trabalhadora, capaz de produzir, sentindo-se competente.

Neste sentido, é essencial a resolução positiva dos estágios anteriores, pois sem confiança, autonomia e iniciativa, a criança não poderá afirmar-se nem sentir-se capaz. O sentimento de inferioridade pode levar a bloqueios cognitivos, descrença quanto às suas capacidades e a atitudes regressivas: a criança deverá conseguir sentir-se integrada na escola, uma vez que este é um momento de novos relacionamentos interpessoais importantes. Neste estágio a questão chave é “serei competente ou incompetente?” (Sprinthall, 1993)

Como podemos verificar através da perspectiva dos diversos autores, as etapas da vida de uma criança apresentam-se numa sequência ordenada, que avança fase após fase, representando cada uma destas fases um nível de maturidade do ciclo do desenvolvimento.

Cada fase do desenvolvimento é um momento, e ao passar-se ao momento seguinte existe a percepção que tudo se vai desenrolando com alguma rapidez, contudo o desenvolvimento no seu todo é algo que vai acontecendo ao longo do tempo, existindo no entanto momentos significativos que marcam o ciclo do desenvolvimento e o caminho para a maturidade. (Gesell, 2000)

Para o autor os primeiros cinco anos do ciclo de desenvolvimento da criança são fundamentais, e assumem uma influência preponderante sobre os anos que se seguem, salientando que o primeiro ano de vida da criança é tão rico em aquisições e aprendizagens, que são necessários cinco intervalos etários para observar as transformações e as necessidades do bebé.

Ciclo etário	Competências
1º Trimestre (1º ano de vida)	O bebé adquire o domínio dos seus doze músculos oculomotores.
2º Trimestre (das 16 às 28 semanas)	Adquire domínio dos músculos que lhe sustentam a cabeça e movem os braços. Quer agarrar coisas.
3º Trimestre (das 28 às 40 semanas)	Adquire o domínio do tronco e das mãos. Senta-se. Agarra objetos, muda-os de lugar e manuseia-os.
4º Trimestre (das 40 às 52 semanas)	Alarga o domínio às pernas e pés, e aos polegares e indicadores. Empurra e arranca coisas. Cerca do final do segundo ano anda e corre; articula palavras e frases, adquire o controlo do intestino e da bexiga; ganha um sentido rudimentar de identidade pessoal e da posse individual.
3 Anos	Utiliza frases completas, utiliza as palavras como instrumentos do pensamento; revela uma propensão positiva para compreender o seu ambiente. Não é já um mero bebé.
4 Anos	A criança faz inúmeras perguntas, apreende analogias e manifesta uma tendência ativa para conceptualizar e generalizar. Nas rotinas domésticas esta quase só dependente de si próprio.
5 Anos	A criança tem o seu domínio motor bem amadurecido. Fala sem articulação infantil. É capaz de contar uma longa história. Prefere brincadeiras coletivas. Sente-se socialmente orgulhoso das suas roupas e proezas. E no seu mundo um cidadão bem integrado e seguro de si.
6 Anos	A criança está numa idade de transição, em que ocorrem transformações fundamentais, tanto somáticas como psicológicas. A criança tem dificuldades em realizar escolhas, sofre uma duplicação análoga. Saltando de estados de espírito de euforia para o choro fácil.

Quadro 4 - Ciclo do desenvolvimento da criança dos 0 aos 6 anos. (Gesell, 1977;2000)

1.1. Perfil do Desenvolvimento Global da Criança dos 3 aos 6 anos

Após a apresentação do ciclo do desenvolvimento da criança dos 0 aos 6 anos, torna-se pertinente abordar de forma mais aprofundada e detalhada o perfil de desenvolvimento de uma criança dos 3 aos 6 anos, pois este período será crucial para a análise do caso em estudo.

1.1.1 A Criança de Três Anos

Os Três Anos são um marco no desenvolvimento da criança, a mesma possui um autodomínio, e está mais segura de si, prestando mais atenção às que coisas que lhe dizem e que observa. (Gesell, 2000)

Três Anos

- ▶ Os seus pés são mais firmes e mais ágeis;
- ▶ Toda a organização motora está mais fluida e equilibrada;
- ▶ Gosta de subir e descer escadas;
- ▶ Consegue imitar convenientemente os traços do lápis;
- ▶ Consegue agrupar objetos da mesma cor;
- ▶ Consegue abotoar e desabotoar os botões;
- ▶ Aprendeu a escutar com atenção;
- ▶ Emprega as palavras com maior confiança e alarga o seu vocabulário;
- ▶ Distingue o dia da noite;
- ▶ Come sozinha, ainda que não consiga comer capazmente à mesa com a família;
- ▶ Consegue despir-se bem e com rapidez;
- ▶ Veste as camisolas e os vestidos e calça os sapatos e as peúgas;
- ▶ Ainda não consegue atacoar com facilidade os sapatos;
- ▶ Pode compreender as razões de uma proibição;
- ▶ Toma iniciativas;
- ▶ Por vezes tem pesadelos;
- ▶ Manifesta um interesse particular pelo progenitor do sexo oposto;
- ▶ Gosta de brincar com outras crianças;
- ▶ Compreende as regras de comportamento social;
- ▶ Desenvolve amizades;
- ▶ Preocupa-se com outras crianças;
- ▶ Exprime emoções por conveniência;

Quadro 5 – Perfil do desenvolvimento da criança com três anos

(Gesell,2000; Ferland, 2006)

Neste período torna-se importante a socialização e a interação com os pares, pois estes fatores irão facilitar os progressos nas relações interpessoais.

É importante que os pais estejam em sintonia na educação da criança de modo a que a mesma entenda que ambos têm a autoridade e que não deixarão que a mesma influencie as atitudes individuais de cada um. (Ferland, 2006)

1.1.2 Criança de Quatro Anos

Aos quatro anos a criança tenta ultrapassar limites, e apresenta uma elevada energia motora.

Quatro anos

- ▶ Compara objetos entre si (maior, mais pequeno);
- ▶ Copia algumas letras e algarismos;
- ▶ Consegue falar e comer ao mesmo tempo;
- ▶ Consegue cortar a direito com uma tesoura;
- ▶ Consegue estar sentada bastante tempo a executar tarefas manuais;
- ▶ Gosta de palavras novas e diferentes;
- ▶ É muito faladora;
- ▶ Possui uma organização mental de grande fluidez;
- ▶ Compreende o sentido do primeiro e de último;
- ▶ Tem consciência que existe uma hora para ir para a cama e tende a respeitá-la;
- ▶ Come sozinha e na mesa com os adultos;
- ▶ Vai a casa de banho sozinha;
- ▶ Consegue lavar-se sozinha, desde que tenha orientação;
- ▶ Veste-se sozinha;
- ▶ Gosta que lhe expliquem os limites que lhe são impostos;
- ▶ Exprime agressividade mais verbal do que fisicamente;
- ▶ Aceita melhor as frustrações;
- ▶ Toma iniciativas;
- ▶ Tolerar um certo prazo antes de ver as suas necessidades satisfeitas;
- ▶ Cooperar com outras crianças numa atividade;
- ▶ Pode fazer compromissos;
- ▶ Começa a disciplinar-se.

Quadro 6 – Perfil do desenvolvimento da criança com quatro anos
(Gesell,2000; Ferland, 2006)

A criança de quatro anos está numa fase de grande desenvolvimento no que se refere as relações interpessoais, esta fase é rica em aquisições e de rápida aculturação.

A criança gosta e demonstra interesse pela interação com os outros e tende a imitar os comportamentos e formas de estar dos adultos.

A criança evidencia comportamentos dominadores, mas prefere brincar acompanhada e valoriza as atividades em grupo. (Gesell,2000; Ferland, 2006)

1.1.3 A Criança de Cinco Anos

A criança de cinco anos já tem marcada a sua identidade, já deu alguns passos relevantes no percurso do seu desenvolvimento, embora ainda tenha um longo caminho pela frente já apresenta alguns sinais de maturidade. (Gessell, 1977)

Cinco Anos

- ▶ A atividade motora geral está bem desenvolvida;
- ▶ Distingue a mão direita da mão esquerda;
- ▶ Tem comportamentos mais moderados, e possui maior capacidade de concentração;
- ▶ Executa com desembaraço um puzzle já conhecido;
- ▶ Gosta de observar;
- ▶ Sabe atacoar os sapatos e abotoar os botões com precisão;
- ▶ Espera-se que coma sozinha, e que saiba servir-se dos talheres, ainda que revele alguma imprecisão;
- ▶ Veste-se e despe-se sozinha;
- ▶ Desenha algumas letras e pode reconhecer algumas como fazendo parte do seu nome;
- ▶ Consegue escrever o seu nome;
- ▶ Compreende a constância do género;
- ▶ Pode esforçar-se durante algum tempo antes de ver o resultado concreto;
- ▶ Começa a identificar-se pelo progenitor do mesmo sexo, interessando-se pela sua forma de agir, pelos seus interesses;
- ▶ Gosta de fazer parte de um grupo;
- ▶ Gosta de novas experiências;
- ▶ Esta mais consciente das regras da família e da sociedade.

Quadro 7 – Perfil do desenvolvimento da criança com cinco anos
(Gesell,2000; Ferland, 2006)

A criança de 5 anos tende a tornar-se segura de si, e a privilegiar a companhia dos pais, em especial da mãe e sente-se bem e confortável em casa, não parece ter necessidade de se lançar ao desconhecido. Contudo ajusta-se com relativa facilidade à escola, podendo por vezes pedir para ficar em casa.

No entanto gosta de brincar e estar com outras crianças, a relação com os pares é muito importante. (Gesell,2000)

1.1.4 A Criança de Seis Anos

Os seis anos são uma idade ativa, a criança está em constante movimento, quer seja de pé como sentada. As suas brincadeiras são muitas vezes ruidosas e violentas.

Seis Anos

- ▶ É hábil na execução de tarefas motoras delicadas;
- ▶ Anda de bicicleta;
- ▶ Gosta de desmanchar e construir coisas;
- ▶ As raparigas entretêm-se a vestir e despir bonecas;
- ▶ Gosta de desenhar, copiar e colorir;
- ▶ Recorta, cola, e modela coisas em barro;
- ▶ Embora coma sozinha a hora da refeição é muito agitada, porque não consegue estar sossegada na cadeira;
- ▶ Possui um comportamento autoritário.

Quadro 8 – Perfil do desenvolvimento da criança com seis anos
(Gesell,2000; Ferland, 2006)

Os seis anos são uma fase de tensão familiar devido ao comportamento autoritário da criança. (Gesell,2000)

2 As Necessidades da Criança

“A satisfação adequada das necessidades básicas das crianças estabelece a fronteira entre o cuidado e o mau-trato, constituindo a chave da segurança e bem-estar infantil.”

(Guia de orientação para os profissionais da ação social na abordagem de situação de perigo, s/data: 21)

As necessidades humanas são comuns em todos os pontos do mundo, em todas as culturas e estratos sociais, definem-se como uma condição comum a todos os seres humanos, a sua satisfação é essencial para que os mesmos se possam desenvolver de forma integral e saudável. (Guia de orientação para os profissionais da ação social na abordagem de situação de maus tratos ou outras situações de perigo, 2011)

De acordo com Gomes-Pedro, (2005) o bebe/criança, é um ser dependente, cujas necessidades não consegue satisfazer de forma autónoma, sendo missão dos pais, ou responsáveis pela criança, cuidar e assegurar as condições necessárias ao seu desenvolvimento global. Desse modo e focando-nos de forma linear nas necessidades da criança, observamos como necessidades da criança as necessidades físicobiológicas, cognitivas e socioemocionais. (Guia de orientação para os profissionais da ação social na abordagem de situações de perigo, s/data)

Por necessidades físicobiológicas, entende-se as necessidades que devem ser asseguradas para garantir a subsistência e o desenvolvimento físico saudável da criança, a saber: alimentação; vestuário; higiene; sono; atividade física; proteção de riscos reais e saúde. (Guia de orientação para os profissionais da ação social na abordagem de situações de perigo, s/data)

No mesmo seguimento teórico apresentam-se as necessidades cognitivas, que se referem às condições que devem ser produzidas para que a criança possa conhecer e estruturar as experiências do mundo que a rodeia, comunicar e interagir com os outros e compreender a realidade envolvente. Para tal é fundamental a estimulação sensorial e física, a supervisão, o controlo na aquisição de conhecimento e a sua escolarização.

A satisfação das necessidades cognitivas é essencial para o desenvolvimento adequado da criança e para a sua autonomia, pois é através de processos cognitivos básicos, como a atenção, concentração, memória, raciocínio, capacidades linguísticas e o desenvolvimento psicomotor que a criança adquire as competências fundamentais ao seu desenvolvimento.

Por sua vez as necessidades socioemocionais, e no seguimento da mesma linha de pensamento, dizem respeito às condições que devem ser proporcionadas à criança, de modo a que seja possibilitado o seu desenvolvimento efetivo, adequado e adaptado à realidade que a rodeia. Para tal, é essencial que a mesma se sinta amada, protegida, compreendida, apoiada, aceita, motivada e confiante face aos cuidadores e aos seus pares.

Os mesmos autores referem que a criança tem necessidades de aquisição de estratégias de expressão de sentimentos, de interação com os outros, de participação em atividades comuns aos seus pares e de desenvolver comportamentos progressivamente mais autónomos, e que por sua vez a satisfação destas necessidades pressupõe o desenvolvimento do autoconceito, da autoestima e do autocontrolo, e ainda ajudam a criança a moderar a sua espontaneidade e o sentimento egocêntrico próprio da infância, bem como lhe permitem a aquisição de valores. (Guia de orientação para os profissionais da ação social na abordagem de situações de perigo, s/data)

Assim, pode dizer-se que o desenvolvimento de uma criança decorre de acordo com as condições e o modo como são satisfeitas as suas necessidades básicas. Por sua vez, as respostas do adulto a essas mesmas necessidades, vai-se ajustando e alterando de acordo com a evolução das capacidades e competências da criança.

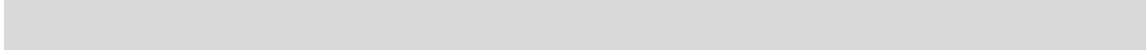
Para que a criança cresça sem dificuldades é essencial que os pais lhe proporcionem encorajamento, estímulos e autonomia, de forma a promoverem a sua autoestima e a desenvolverem a responsabilidade da criança, em relação a si própria, aos outros e ao que a rodeia. (Schaffer, 1996; Silva, 2011)

Ou seja, a não satisfação das necessidades básicas pode deixar sequelas graves na criança, produzindo défices na mesma, por outro lado, o exagero e a superproteção à criança, podem impedir que a criança satisfaça de forma adequada a necessidade de

participação e autonomia progressiva. (Guia de orientação para os profissionais da ação social na abordagem de situações de perigo, s/data)

Parte II
Estudo Empírico





1 Questões e Objetivos da Investigação

“Se o vosso espírito perder o hábito de se interrogar, pode ficar ‘bloqueado’ para sempre (não poderá desenvolver-se).”

(Lofficier, s/data, cit. Azevedo, 1996: 15)

Este estudo pretende compreender em que medida a superproteção a uma criança pode influenciar o seu desenvolvimento saudável.

São objetivos deste estudo:

Identificar comportamentos parentais que possam revelar indicadores de superproteção;

Identificar comportamentos na criança que possam revelar cuidados superprotetores;

Compreender se a superproteção parental pode influenciar o desenvolvimento das competências e aquisições da criança;

Compreender se a superproteção influencia o desenvolvimento global da criança.

1 Caracterização dos Participantes

“Segue-se o conceito de amostra, ou seja, o conjunto de situações (indivíduos, casos ou observações), extraídos de uma população. “

(Almeida, L.,2008: 113)

Sendo este um estudo de caso, utilizou-se o método não probabilístico de amostragem, que de acordo com Almeida (2008) é um método que apresenta vantagens específicas para o estudo de um determinado assunto. Assim, e tendo por base a modalidade de amostragem perspetivada por Stake (1995), a escolha da amostra foi intencional, podendo denominar-se segundo o autor por amostra de casos típicos ou especiais.

Com essa base, foi escolhido o caso de uma criança com seis anos de idade, com indicadores de atraso ao nível do desenvolvimento. Esta criança frequenta o 1º ano do ensino básico e não frequentou a pré-escolar, e embora estivesse sinalizada para a equipa de intervenção precoce local, não teve acompanhamento técnico especializado até à idade dos 6 anos.

A sua sinalização à equipa de intervenção precoce, permitiu o conhecimento do caso, e a realização do seu diagnóstico preliminar, o que possibilitou avaliar que era um caso com indicadores de atraso grave ao nível do desenvolvimento e cuja causa parecia advir de práticas parentais superprotetoras.

A curiosidade acerca do caso despoletou o presente estudo e como tal foi necessário escolher as fontes de informação, ou seja, os participantes no estudo. Assim, e como participantes nas entrevistas de recolha de dados, apresentamos os pais, a professora e a psicóloga de intervenção precoce, que realizou uma avaliação ao desenvolvimento da criança quando esta tinha cinco anos, mas que dada a proximidade cronológica se considerou ser bastante útil para a investigação em questão.

Vamos de seguida caracterizar sucintamente os participantes. Assim, começamos pela mãe da criança que tem 30 anos, é desempregada e possui como habilitações literárias o 6º ano. O pai tem 36 anos, está empregado e tem o 9º ano.

A professora e a psicóloga têm idades compreendidas entre os 50 e os 31 anos, respetivamente, e ambas possuem experiência profissional na área do desenvolvimento infantil.

3 Metodologia e Procedimentos de Análise

3. 1 Estudo de Caso

“A característica que melhor identifica e distingue esta abordagem metodológica é o facto de se tratar de um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: o ‘caso’.”

(Coutinho, 2002: 223)

Tal como já referimos anteriormente, este trabalho pretende estudar de forma intensiva e detalhada o desenvolvimento de uma criança com seis anos de idade e as práticas parentais exercidas na educação da mesma, como tal foi escolhida como abordagem metodológica, o estudo de caso.

Nesse sentido, e de forma a compreender a importância deste método de investigação, importa apresentar o estudo de caso, tendo por base a opinião dos vários autores. Assim, podemos referir que o estudo de caso é uma investigação empírica, com um forte cariz descritivo, na qual se examina o caso em detalhe e profundidade com o objetivo de o compreender no seu todo e na sua unicidade. (Yin, 2002)

Esta metodologia pressupõe um trabalho de campo, que lhe permite ter por base fontes de dados múltiplas e variadas, o que permite um profundo alcance analítico, interrogando a situação e realizando o confronto da situação em estudo, com as teorias existentes e outros casos conhecidos, o que possibilita gerar novas teorias e novas questões para futuras investigações. (Yin, 2002; Ponte, 1994)

Existem vários estudos acerca das funções do estudo de caso, alguns com pontos de vista contraditórios, como tal apresentamos as conclusões de Gomez, Flores e Jimenez (1996) que tentaram sintetizar as opiniões dos vários autores e defendem que o estudo de caso tem como funções: explorar, descrever, explicar, avaliar e/ou transformar.

Por sua vez, e tendo em conta que existe uma grande diversidade tipológica de estudos de caso, salientam-se as teorias mais representativas e que identificam dois tipos

de estudo de caso: estudo de caso único e estudo de caso múltiplo ou comparativo. (Yin, 2002)

No entanto, Stake (1995) encontra três formas, distintas das duas anteriores para diferenciar o estudo de caso: o estudo de caso intrínseco, quando o investigador pretende uma melhor compreensão de um caso particular que contem em si o mesmo interesse da investigação. O estudo de caso instrumental, quando um caso é examinado para fornecer mais conhecimento e aperfeiçoar uma teoria; O estudo de caso coletivo, quando o objeto de estudo se estende a vários casos para possibilitar, pela comparação, alargar o conhecimento sobre o fenómeno, população ou condição.

O mesmo autor refere que neste tipo de investigação a amostra é sempre intencional, apresentando Stake (1995) seis modalidades de amostragem intencional para o estudo de caso: amostras extremas; amostras de casos típicos ou especiais; amostras de variação máxima, adaptadas a diferentes condições; amostras de casos críticos; amostra de casos sensíveis ou politicamente importantes; amostras de conveniência. Para Yin (1994), todas as amostras possuem características que as destacam relativamente às amostras probabilísticas próprias das abordagens quantitativas.

Em concordância com Stake (1995) vários autores defendem o estudo de caso, e apresentam como vantagens o facto deste tipo de pesquisa permitir um estudo profundo, que possibilita sempre revelar especificidades desse caso, compreender problemáticas complexas e/ou novas e clarificar pormenores que passariam despercebidos em outros tipos de estudo. (Wilson, 1996; Bravo, 1998)

Para Gomez, Flores & Jimenez (1986) o estudo de caso revela um carater crítico, pois permite confirmar, modificar, ou aumentar o conhecimento acerca do objeto de estudo, contribuindo assim para a construção teórica do respetivo domínio do conhecimento.

Por sua vez, Yin (1994) e Punch (1998) afirmam que o estudo de caso tem a capacidade de originar resultados generalizáveis, tudo depende se o autor do estudo pretende concetualizar, ou seja, interpretar o caso e chegar a novos conceitos que expliquem o caso em questão. Ou por outro lado, desenvolver proposições, neste caso o investigador, com base no seu caso, consegue desenvolver novas proposições ou

hipóteses que permitem interrelacionar conceitos dentro do caso. (Yin, 1994; Punch 1998)

Desta forma as conclusões retiradas de um estudo de caso podem ser suficientes por si só para compreender determinada problemática, (Gomez, Flores & Jiménez, 1986) ou por outro lado podem originar novas investigações, pois “ Na investigação quantitativa começamos pelas hipóteses, elas são os ‘inputs’ da investigação. No estudo de caso, acabamos com elas: são os outputs da investigação” (Punch, 1998:154).

Face ao exposto e modo a tornar a investigação viável e credível, o estudo de caso deve respeitar determinados critérios como:” a definição clara do caso e a delimitação das suas fronteiras; a descrição pormenorizada do contexto em que o caso se insere; justificação da pertinência do estudo e quais os objetivos gerais que persegue (o seu foco); identificação da estratégia geral, justificando as razões da opção por caso “único” ou “múltiplo”; Definir qual vai ser a unidade de análise (ou análises de análise); Fundamentação dos pressupostos teóricos que vão conduzir o trabalho de campo; descrição de “como” os dados serão recolhidos, “de quem” e “quando”; Descrição pormenorizada da análise dos dados; justificação da lógica das inferências feitas (se for caso disso); definição dos critérios que aferirão da qualidade do estudo.” (Coutinho, 2002:236)

3.2. Método Qualitativo - Entrevista

“Dentro da metodologia qualitativa... estuda-se a realidade sem a fragmentar e sem a descontextualizar... “

(Almeida, 2008: 111)

Tratando-se de um estudo de caso e de forma a maximizar a informação obtida, escolheu-se o método qualitativo como procedimento de estudo, que na opinião de Almeida (2008) permite interpretar de forma pertinente os comportamentos e os fenómenos sociais.

Para o autor a qualidade informativa dos dados obtidos para o estudo depende dos instrumentos utilizados na recolha, tendo sido escolhida para este estudo, a entrevista estruturada, que se enquadra na tipologia de entrevista definida por Madeleine Grawitz (1993; cit. Carmo, 1998), como entrevista em profundidade.

Destaca-se que a autora utiliza o termo profundidade no sentido de quantidade de informação de acesso reservado, referindo a mesma que a entrevista em profundidade é típica do método de serviço social. (Grawitz, 1993; cit. Carmo, 1998)

Portanto e tendo como base de intervenção o serviço social, importa referir que os instrumentos de recolha de dados foram escolhidos tendo em conta os pressupostos técnicos no âmbito da aplicação de instrumentos de avaliação do desenvolvimento infantil, pois tais são direcionados para técnicos especializados, nomeadamente na área da psicologia, não sendo ético a aplicação por outros profissionais com experiências noutras áreas do saber, e que não são capacitados e habilitados para a aplicação dos referidos instrumentos.

Desse modo, e de forma a avaliar e compreender o desenvolvimento da criança objeto deste estudo, realizou-se entrevista à psicóloga que já possuía informação acerca do caso, pois já tinha realizado a avaliação da criança ao nível do desenvolvimento, tendo utilizado instrumentos de recolha de dados específicos para o efeito. Salienta-se que os pais consentiram a entrevista à psicóloga.

Para cada participante foi criado um guião próprio, expeto para os pais que foi igual. As entrevistas decorreram em Março de 2012, e os pais tiveram dois momentos de entrevista, sendo o primeiro momento um pré-teste, que permitiu aferir a viabilidade do guião de entrevista, tendo-se constatado a necessidade de reformular o guião e voltar a realizar nova entrevista. As entrevistas aos pais decorreram na habitação dos próprios, e de forma individualizada.

Por sua vez, a entrevista à professora desenvolveu-se na escola que a criança frequenta, e a entrevista à psicóloga ocorreu na sede da equipa local de intervenção precoce.

Importa reforçar, que tal como já foi referido não se realizou avaliação direta à criança, primeiro pelos motivos já apresentados e que dizem respeito à aplicação técnica de instrumentos direcionados para a avaliação do desenvolvimento infantil, e em segundo, por se tratar de uma criança com algumas especificidades ao nível das relações interpessoais, que mostra muitas inseguranças e reservas com os estranhos, considerando-se que não seria positivo e saudável colocar a criança em situação de stress.

Neste âmbito realizou-se observação indireta e não participava à criança, em contexto de recreio, que permitiu analisar o seu aspeto físico e a sua interação com os pares.

Salienta-se ainda, que a utilização da entrevista qualitativa pressupõe uma recolha alargada de dados, pelo que se optou pela utilização de gravador. Como tal, todos os entrevistados foram informados dos procedimentos e deram o seu consentimento.

4 Apresentação e Caracterização do Caso

O caso em estudo, e como já foi referido, não foi escolhido de forma aleatória, a escolha deste caso específico surgiu de uma reunião de equipa de intervenção precoce, em que foi referida a sinalização desta criança e a necessidade de intervir no caso, contudo por indisponibilidade dos pais a equipa viu-se obrigada a encerrar o processo.

Não sendo este caso único na equipa de intervenção precoce, mas tendo características que o diferem dos restantes, instalou-se o interesse e a necessidade de compreender o porque desta menina apresentar um enorme atraso no seu desenvolvimento global, uma vez que não existia diagnóstico de qualquer problema físico ou cognitivo, existindo apenas como indicador causal desta situação, a superproteção da mãe e da família materna, avós e tia.

Considerou-se que análise e compreensão deste caso específico, com vários indicadores que apontam para a superproteção como causa ao atraso do desenvolvimento da criança, tornaria mais assertiva a intervenção junto da generalidade dos casos que surgem com indicadores semelhantes, e que sugerem a mesma problemática.

Assim, e de forma a caracterizar o caso, apresentamos uma criança de seis anos, que frequenta o 1º ano do ciclo preparatório, reside com ambos os progenitores, embora os primeiros meses após o seu nascimento, tenha ficado aos cuidados da avó materna. Esta situação aconteceu porque a criança foi uma bebé com baixo peso, e a mãe ficava muito ansiosa e nervosa quando tinha que assegurar os cuidados à filha, tendo a avó materna assumido essa responsabilidade.

A gravidez da criança foi planeada pelos pais, mas não era desejada pela família da mãe da criança, por considerarem que esta era incapaz de assegurar os cuidados a um filho.

A gestação decorreu dentro da normalidade, mas a criança nasceu com baixo peso, o que motivou que a avó materna, alegando os problemas que podiam advir do baixo peso, assumisse os cuidados à criança e desse modo ficasse a principal responsável pela criança, assumindo grande parte da educação da neta no seu primeiro ano de vida.

O núcleo familiar da criança, e a sua família alargada, são vistos como uma família estruturada e funcional, com capacidade financeira.

A criança em questão nunca frequentou a creche ou jardim-de-infância, e quando existiram tentativas para a sua inserção, as mesmas não correram dentro da normalidade, porque a mãe e a criança sempre mostraram bastante nervosismo, ansiedade e mesmo medo de ficar uma sem a outra. A mãe chorava e não conseguia transmitir segurança e tranquilidade à criança e a menina exteriorizava a sua ansiedade, medo e insegurança através do choro constante, dos gritos e dos vômitos.

Das visitas que fez ao jardim-de-infância, por volta dos cinco anos, percebeu-se que a menina não sabia interagir com as outras crianças, tinha um vocabulário muito reduzido e o pouco que falava só a mãe entendia, tinha os movimentos bastante descoordenados, não apresentava curiosidade pelos objetos ou pelo meio que a rodeava, não conseguia largar a mãe, e caso a tentassem separar da progenitora, apresentava de imediato ataques de pânico. Nestas situações a mãe estava sozinha, uma vez que o pai se mostrava ausente no que se referia à educação da filha.

Neste período a criança foi sinalizada à equipa de intervenção precoce, que diagnosticou atraso no desenvolvimento global, e referiu a necessidade de uma intervenção multidisciplinar junto da criança. Os pais compreenderam e mostraram disponibilidade em receber esse apoio, mas deixaram de atender os telefones e de manter o contato com a equipa em questão.

Nesse sentido, as tentativas de intervir junto da criança, e de permitir que a mesma realizasse a pré-escola, falharam, e a criança iniciou o 1º ano do ensino básico.

No momento da sua entrada no ensino básico, as professoras perceberam os indicadores de atraso no desenvolvimento, e sinalizaram a criança para o apoio especial, tendo sido nessa fase que a menina iniciou o acompanhamento ao nível de um grupo de ajuda na área da psicologia, bem como, começou a frequentar sessões de terapia da fala.

Em suma, os primeiros anos de vida desta criança foram passados sob a proteção dos familiares, não sendo exposta a contatos com o exterior. Essa proteção não lhe permitiu desenvolver-se da forma adequada e também a impediu de ter acesso a cuidados de saúde especializados.

1. Desenvolvimento Global da Criança - Representações Parentais, da Professora e da Psicóloga

Perspetivou-se realizar a apresentação dos resultados das entrevistas em forma de quadro, pois desse modo facilitaria a observação e compreensão das diferentes representações dos participantes do estudo, bem como essa seria a forma mais apropriada para fazer as imediatas comparações.

Assim, nos pontos seguintes é possível analisar as representações de cada participante relativamente a cada categoria avaliada na entrevista.

1.1 Linguagem

Representações	Mãe	Pai	Professora	Psicóloga
Desenvolvida de acordo com os seis anos	“ Começou a falar aos 15 meses.”; “...ela não sabe dizer certas palavras, e o que me foi justificado pelos médicos... não mamou, não teve o estímulo da língua como as outras crianças.”			
Abaixo do esperado para o desenvolvimento aos seis anos		“Teve dificuldades e ainda hoje tem um bocadinho.”		
Muito abaixo do esperado para o desenvolvimento aos seis anos			“É muito inferior à idade que ela tem.”	“Linguagem reduzida e por vezes ininteligível.”

Quadro 9 - Desenvolvimento Global da Criança - Linguagem
Análise realizada com base no Perfil de Desenvolvimento Global da Criança. (Gesell 2000; Ferland, 2006)

Como podemos verificar a criança aos seis anos ainda tem dificuldades na linguagem e que de acordo com a literatura as aquisições linguísticas, Gesell (2000) e Ferland (2006) referem que aos três anos a criança já deve utilizar frases completas e aos cinco anos deve falar sem articulação infantil.

1.2 Alimentação

Representações	Mãe	Pai	Professora	Psicóloga
Desenvolvida de acordo com os seis anos	Começou a comer sólidos “ com dois anos, mais ou menos.” Não existiram problemas na alimentação, “...começou a comer sozinha a partir dos quatro anos.”			
Abaixo do esperado para o desenvolvimento aos seis anos		Começou a comer sólidos ao “ ano e tal, dois anos...deram-lhe sempre muitas sopinhas passadas.”		
Muito abaixo do esperado para o desenvolvimento aos seis anos			“...não vai almoçar, porque a menina depois só come sopa passada, e só come não sei quê e ali não come. Por mais que a agente a avise que isto só prejudica, ela não muda!”	“ Não tem autonomia na realização das refeições, continua a ter ajuda, e muitas das refeições são passadas. Estes fatos condicionam que desenvolva a sua autonomia.”

Quadro 10 - Desenvolvimento Global da Criança - Alimentação
Análise realizada com base no Perfil de Desenvolvimento Global da Criança. (Gesell 2000; Ferland, 2006)

Na categoria da alimentação, percebemos que a criança não realiza as refeições de forma autónoma e comeu sopas passadas até tarde. De acordo com Gesell (2000) e Ferland (2006) espera-se que uma criança a partir dos três anos coma sozinha, ainda que não o consiga fazer de forma capaz à mesa com os adultos, contudo aos quatro anos, defendem que a criança já é autónoma na realização das suas refeições e sabe estar na mesa com os adultos.

1.3 Vestuário

Representações	Mãe	Pai	Professora	Psicóloga
Desenvolvida de acordo com os seis anos	“Veste-se mas com apoio, já se despe, já veste o pijama, já se calça, já veste as blusas.”			
Abaixo do esperado para o desenvolvimento aos seis anos				
Muito abaixo do esperado para o desenvolvimento aos seis anos		No vestir ainda está atrasada, principalmente as blusas, as blusas é que não vai, ainda não apanhou a técnica.	“É muito inferior em tudo... até na roupa, temos que a ajudar a vestir e despir as camisolas.”	“ A criança está, globalmente, num desenvolvimento situado abaixo da média para as crianças da sua idade.”

Quadro 11 - Desenvolvimento Global da Criança – Vestuário
Análise realizada com base no Perfil de Desenvolvimento Global da Criança. (Gesell 2000; Ferland, 2006)

Observa-se que a criança não atingiu a autonomia ao nível do vestir e despir, sendo que se espera que com três anos a criança seja autónoma no vestir e despir e consiga fazê-lo com alguma rapidez. (Gesell,2000; Ferland, 2006)

1.4 Cuidados de Higiene

Representações	Mãe	Pai	Professora	Psicóloga
Desenvolvida de acordo com os seis anos				
Abaixo do esperado para o desenvolvimento aos seis anos				
Muito abaixo do esperado para o desenvolvimento aos seis anos	<p>“Não consegue tomar banho sozinha.”</p>	<p>“Tomar banho a mãe é que lhe dá.”</p>	<p>“...não se justifica que a menina tome um banho por semana e ainda por cima de imersão...”;</p> <p>“...os outros já sabemos como são os garotos, já de si são um bocadinho cruéis uns com os outros, mas ali é um facto, há alturas em que não se pode parar ao pé dela com o cheiro que ela deita da cabeça.”</p> <p>“ A menina já tem idade para tomar banho sozinha, tomar duche, mas não toma, duche porque a menina não gosta de tomar duche, toma banho. ;“...já podia tomar sozinha, se não fica mais bem lavada à primeira, fica á segunda ou à terceira, agora se não começa, não aprende.”</p>	<p>“ Não é autónoma na realização das atividades respeitantes à sua higiene pessoal.”</p>

Quadro 12 - Desenvolvimento Global da Criança – Cuidados de Higiene
Análise realizada com base no Perfil de Desenvolvimento Global da Criança. (Gesell 2000; Ferland, 2006)

No que respeita aos cuidados de higiene, a criança não revela autonomia, contudo perspetiva-se que a criança aos quatro anos vá à casa de banho sozinha e consiga lavar-se sozinha, ainda que necessite de alguma ajuda. (Gesell,2000; Ferland, 2006)

1.5 Motricidade

Representações	Mãe	Pai	Professora	Psicóloga
Desenvolvida de acordo com os seis anos	“Começou a andar aos 15 meses.”			
Abaixo do esperado para o desenvolvimento aos seis anos				
Muito abaixo do esperado para o desenvolvimento aos seis anos		“Quer dizer, a locomoção dela, agente vê que não é como as outras crianças da idade dela, anda, e corre bem... mas está um bocado presa, os médicos dizem isso.”	“... a mãe vinha para aí, e por causa dos degraus a mãe gritava ‘saí daí, olha que tu caís, sai daí!’... não deixam a miúda mexer-se.”	“Descoordenação motora”; “ A criança está, globalmente, num desenvolvimento situado abaixo da média para as crianças da sua idade.”

Quadro 13 - Desenvolvimento Global da Criança - Motricidade
Análise realizada com base no Perfil de Desenvolvimento Global da Criança. (Gesell 2000; Ferland, 2006)

Como podemos perceber a criança apresenta uma descoordenação motora que não é própria da sua idade, pois aos três anos de idade a coordenação motora da criança está mais fluida e equilibrada, tendo a criança o domínio motor amadurecido aos 5 anos de idade. (Gesell,2000; Ferland, 2006)

1.6 Relações Interpessoais

Representações	Mãe	Pai	Professora	Psicóloga
Desenvolvida de acordo com os seis anos	<p>“Não vai brincar para casa de amigo.”</p> <p>“... quando se separa de mim para estar com outras pessoas, ou para a escola ‘à hora do almoço vens buscar-me?’” “ À tarde vens buscar-me?” “</p>	<p>“Costuma brincar sozinha.”</p>		
Abaixo do esperado para o desenvolvimento aos seis anos				
Muito abaixo do esperado para o desenvolvimento aos seis anos			<p>“...isola-se muito a brincar”</p> <p>“Com os adultos relaciona-se bem, com os colegas nem tanto.”</p>	<p>“...educação excessivamente protetora, impeditiva de adequadas... interações com outras crianças.”</p>

Quadro 14 - Desenvolvimento Global da Criança – Relações Interpessoais
 Análise realizada com base no Perfil de Desenvolvimento Global da Criança. (Gesell 2000; Ferland, 2006)

Os resultados apontam para uma criança que se isola, que tem dificuldades em estabelecer relações com os seus pares, e não indica insegurança na presença de estranhos. A teoria refere que a criança gosta de interagir com os pares, sendo que aos três anos gosta de desenvolver amizades e consegue compreender as regras dos comportamentos sociais. Aos cinco anos a criança gosta de fazer parte de um grupo. (Gesell,2000; Ferland, 2006)

1.7 Frequência em Creche/Jardim de Infância

Representações	Mãe	Pai	Professora	Psicóloga
	<p>“...pelo facto de ter nascido muito pequenina e depois custei-me a separar dela e como podia estar mais tempo com ela, deixei-a ficar comigo.”</p> <p>“ Existiram tentativas para ir para a creche, mas correram mal porque ela não queria de maneira nenhuma ficar na creche. Chorava muito, não despedia o choro, punha-se toda negra, vomitava e eu ficava mal, muito nervosa, com pena, com vontade de a trazer para traz e as vezes também chorava.”</p>	<p>“...aind a foi experimentar uma vez, mas não correu bem e a mãe trouxe-a para trás.”</p>	<p>“ A menina está muito mal ao nível das aprendizagens, ao nível de um jardim-de-infância.”</p>	<p>O motivo da sinalização “Dificuldade em integrar a menina em jardim-de-infância, choro e grito constante quando era tentada a separação da mãe.”</p> <p>“ Segundo a mãe, a inscrição no jardim-de-infância foi imposição sua, porque alguma da restante família, escondia a menina, embora parecessem já suspeitar das dificuldades.”</p> <p>“A criança nunca permaneceu em sala de jardim-de-infância sozinha com os pares de forma a possibilitar uma observação informal e não participativa.”</p> <p>“ Perante estas dificuldades, cerca de três semanas apos o primeiro contato, a menina deixou de comparecer no jardim-de-infância, e deixou de me atender o telefone.”</p>

Quadro 15 - Desenvolvimento Global da Criança - Frequência em Creche/Jardim de Infância

Compreende-se através da análise dos dados, que a criança não frequentou a creche ou jardim-de-infância, e que as tentativas para que isso acontecesse foram inviáveis devido ao choro contante da criança. A frequência do contexto socioeducativo é um fator muito importante para o desenvolvimento de competências na criança, sendo que na perspetiva de Gesell (2000) e Ferland (2006) os quatro anos são uma fase rica em aquisições e aculturação, pelo que aos quatro a criança é hábil na execução de tarefas motoras delicadas, é capaz de desenha e pintar e copia algumas letras.

Os autores também referem nas diferentes fases do desenvolvimento que a criança gosta de relacionar-se com os seus pares, assumindo este aspeto uma maior importância à medida que a criança vai evoluindo no ciclo do desenvolvimento. (Gesell,2000; Ferland, 2006)

1.8 Explorações do Meio

Representações	Mãe	Pai	Professora	Psicóloga
Desenvolvida de acordo com os seis anos	“Agora ela já vai brincar para a rua, porque ela antes ela não queria ir à rua sem ser acompanhada pela mãe, ...ou por alguém que estivesse muito ligado a ela.”			
Abaixo do esperado para o desenvolvimento aos seis anos		“Para os avós vai bem, com outras pessoas fica aflita.”		
Muito abaixo do esperado para o desenvolvimento aos seis anos			“... os outros brincam a coisas diferentes que ela não sabe brincar.” “ Eu lembro-me que a primeira vez que caí, chegou à minha frente, cheia de terra, e com um ar feliz da vida, disse-me assim: ‘CAÍIIIIII!’ ”	“ desinteresse por estímulos lúdicos adequados a idade, comportamentos primários de exploração.” “ ...educação excessivamente protetora, impeditiva de adequadas explorações do meio e interações com outras crianças.”

Quadro 16 - Desenvolvimento Global da Criança – Explorações do meio
Análise realizada com base no Perfil de Desenvolvimento Global da Criança. (Gesell 2000; Ferland, 2006)

Quanto às explorações do meio podemos dizer que a criança não mostra interesse pelas explorações do meio, o que não é compatível com o descrito pelos autores, pois a partir dos três anos espera-se que a criança revele um interesse pelo seu meio ambiente,

e que aos cinco anos goste de explorar coisas novas e tenha uma maior capacidade atenção e concentração. (Gesell,2000; Ferland, 2006)

1.9 Estilos Parentais

Representações	Mãe	Pai	Professora	Psicóloga
Democrático				
Indulgente, permissivo, protecionista	<p>“ ...não tinha muita experiencia porque ela era muito pequenina, teve que ir para a casa da avó que tinha mais condições que eu. Depois tive de alterar tudo, tive que deixar tudo, estava sempre com ela desde as seis da manhã, até ás nove da noite e depois passava o resto da noite com a avó até que eu fosse outra vez.”</p> <p>“ As birras são muito más...chora, grita, por vezes atira-se ao chão...custa a perceber um não, gosta mais do sim.”</p> <p>“...antes fazia-lhe as vontades todas, tentava fazer as vontades para que ela não chorasse, porque ela coitadinha enervava-se.”</p>	<p>“As birras, ela comigo não faz muitas birras, faz mais com a mãe. É gritos, gritos. Às vezes venho na rua e já as estou a ouvir a gritar lá a 2km.”</p> <p>“Eu, para mim é igual, não sinto assim... não sou tão agarrada como a mãe, a mãe é mais agarrada tem mais dificuldade em deixa-la com outras pessoas.”</p> <p>“A mãe está sempre a telefonar, a ver como ela está, se já comeu...”</p>	<p>“... não quer ir a visitas de estudo, não vai!”</p> <p>“ O pai diz que não pode fazer nada, acha que a filha é muito protegida, mas depois a avó..., depois o pai não manda na gaiata.”</p> <p>“ ... eu pelo que percebo daquilo, e mesmo porque pelo que a menina fala, eu dá-me a ideia que a figura principal da família é a avó. .. Nos desenhos noto isso, aparece a avó, a tia e a mãe, às vezes aparece o pai, mas a maior parte das vezes o pai nem aparece naquela família.”</p> <p>“ Ela é uma miúda bem educada, nunca faz birras nem nada... não é refilona.”</p>	<p>“Compreensão da necessidade de se fazer a inserção da menina no ensino, mesmo que com choro pelo meio, mas excessiva ansiedade e perturbação no momento de o concretizar, e se afastar do processo, ou acompanha-lo de forma protetora de autonomia.”</p> <p>“ Demasiada gente opina na família sobre a educação da menina, e os pais parecem ser os que menos conseguem impor decisões.””</p> <p>“ Educação excessivamente protetora, impeditiva de adequadas explorações do meio ...”</p> <p>“ Mãe considerada por outros elementos da família como ‘incapaz’ de assegurar cuidados maternos desde cedo e, desde muito cedo também, demitida de tomar as rédeas da educação da menina, deixando essa tarefa a outros familiares.”</p> <p>“ Menina criada em redoma, até muito tardiamente vista como um bebe grande.”</p>

Autoritário				
Negligente			<p>“A mãe só vem cá no dia das entregas das avaliações, e mesmo assim, nunca sabe qual é o dia para vir.”</p> <p>“ Eu hoje, a mãe veio cá e eu tive de dizer ‘peço desculpa, espero que não fique ofendida, mas a menina tem de lavar a cabeça mais do que uma vez por semana, porque ninguém consegue estar ao pé dela e a menina não tem culpa.”</p> <p>“ ... dá a ideia, que aceitam que há um atraso no desenvolvimento, eles reconhecem aquilo que se lhe que a menina precisa de ajuda, procura-se ajuda, vai-se aos sítios mas depois não se faz nada daquilo que se lhe diz.”</p>	

Quadro 17 - Desenvolvimento Global da Criança – Estilos parentais
Análise realizada com base em Schaefer, 1959, cit. Oliveira 2002.

Neste ponto diagnosticou-se que os pais da criança apresentam um estilo permissivo/protecionista.

Schaefer (1959. cit. Oliveira, 2002) conjuga a dimensão Autonomia vs. Controlo com Amor vs. Hostilidade, e identifica quatro estilos educativos: Democrático - Autonomia com Amor; Indulgente, Permissivo ou Protecionista - Controlo com Amor; Autoritário - Controlo com Hostilidade; Negligente, Indiferente ou Rejeitador - Autonomia com Hostilidade.

Referimos ainda que aos três anos a criança pode compreender o ‘não’, e aos quatro anos gosta que lhe expliquem o porque das regras e limites, tolerando um certo prazo para ver satisfeitas as suas necessidades, nesta idade a criança começa a disciplinar-se.

1.10 Vinculação

Representações	Mãe	Pai	Professora	Psicóloga
Vinculação Segura				
Vinculação Insegura	<p>“Quando me separo dela, é assim, eu sinto-me mal, parece-me que me estão a tirar alguma coisa super importante, tipo super nervosa, super ansiosa, super desejando por a ir buscar outra vez, porque também sinto que ela fica assim.”</p> <p>“ Não dorme sozinha, acho que tem medos, não está habituada a estar sozinha.”</p> <p>“ Fizemos o quartinho...mas ela nem se deitava na cama.”</p>	<p>“Eu, para mim é igual, não sinto assim... não sou tão agarrada como a mãe, a mãe é mais agarrada tem mais dificuldade em deixa-la com outras pessoas.”</p> <p>“A mãe está sempre a telefonar, a ver como ela está, se já comeu...”</p>	<p>“...tivemos que a por, basicamente tivemos que a por fora da escola, porque ela passava o tempo todo cá.”</p> <p>“...a minha colega disse-lhe que isto não fazia bem...a minha colega e a auxiliar chegaram a ver que ela se escondia atrás do muro, na rua, a espreitar nos intervalos.”</p>	<p>“ os primeiros contatos foram sempre com a criança e mãe, pois nenhum dos elementos da díade foi capaz de permanecer sem o outro, ou escuta-lo, ainda que distante”</p> <p>“Relação fusional, excessivamente dependente e imatura...Extrema insegurança, ansiedade, imaturidade e dificuldade em proporcionar autonomia à menina.”</p> <p>“ Mãe ansiosa, preocupada, receosa. Com alguma vergonha, e extrema perturbação pelos gritos e choro compulsivo da menina quando afastada de si.”</p> <p>“Aproxima-se daquilo que Mary Ainsworth definiu como vinculação insegura-ambivalente.”</p>

Quadro 18 - Desenvolvimento Global da Criança - Vinculação
Análise realizada com base em Ainsworth e seus colaboradores (1978. Cit. Schaffer,1996; Gleitman,1999).

A criança em estudo apresenta uma vinculação Insegura, classificando Ainsworth (1978) as reações das crianças em três tipos: As crianças seguramente vinculadas - choram pouco e parecem à vontade na exploração do meio e na presença da mãe; As

crianças com uma vinculação insegura - choram com frequência e mesmo quando agarradas á mãe, exploram pouco o meu ambiente; e As crianças que ainda não estavam vinculadas, não apresentam diferenças de comportamento na relação com a mãe por comparação com outros adultos. (cit. Schaffer; 1996; Gleitman; 1999)

1.11Desenvolvimento Global

Representações	Mãe	Pai	Professor a	Psicóloga
Desenvolvida de acordo com os seis anos				
Abaixo do esperado para o desenvolvimento aos seis anos	“Por vezes, ainda acho, como é que eu hei-de explicar, muito infantil, há crianças com a idade dela que são mais adultas, acho que ela ainda é muito ‘abebezada’ para a idade dela.”			
Muito abaixo do esperado para o desenvolvimento aos seis anos		“Não, está muito abaixo do que vimos nos colegas dela.”	“É muito inferior à idade que ela tem.”	“ A criança está, globalmente, num desenvolvimento situado significativamente abaixo da média para as crianças da idade dela.”

Quadro 19 - Desenvolvimento Global da Criança – Desenvolvimento Global
Análise realizada com base no Perfil de Desenvolvimento Global da Criança. (Gesell 2000;
Ferland, 2006)

De acordo com as representações da mãe da criança, a mesma apresenta um desenvolvimento baixo do esperado para a idade dela, por sua vez os restantes

participantes neste estudo, referem que a criança apresenta um desenvolvimento muito abaixo do esperado para a idade dela.

De acordo Brazelton (1972) apesar de determinadas restrições, a sequência e qualidade do desenvolvimento avança normalmente em quase todas as circunstâncias, contudo é um facto que a experiência precoce parece ter efeitos e consequências em todo o processo de desenvolvimento do ser humano.

2 Síntese dos Resultados

Após a análise dos resultados foi possível perceber a forma distinta como os intervenientes no quotidiano desta criança entendem as suas capacidades e aquisições e a forma como estas estão adaptadas ou não ao seu desenvolvimento.

Importa lembrar que este estudo teve como objeto central uma criança de seis anos, e que os participantes nas entrevistas foram os pais, a professora e a psicóloga que a avaliou antes de iniciar o seu percurso escolar.

Do que foi possível observar de forma indireta e não participativa, constatou-se que fisicamente a criança está dentro dos parâmetros dos seus pares, destacando-se inclusive pela sua estatura física, alta e bem estruturada.

No entanto ao observar a forma como fala, anda, ou se comporta em público, percebe-se de imediato que existe um atraso em várias áreas do desenvolvimento. É uma criança que se isola muito no recreio, passando muito tempo a andar em volta do edifício da escola, apresentado um andar descoordenado, movimentos condicionados e muito rígidos.

Sempre que algum colega se aproxima ou fala para ela, a mesma interage aos gritos, a saltar ou a agarrar o colega de forma despropositada e incomodativa, o que afasta de imediato os colegas, provocando até algum desconforto nos grupos de pares. Alguns dos colegas parecem ter pena dela e continuam a brincar sem dar importância ao episódio, mas outros ironizam e gozam mesmo com a menina.

Neste sentido e remetendo para a análise às entrevistas refere-se que na categoria da Linguagem, ambos os pais destacaram que a criança tem problemas ao nível da linguagem, no entanto enquanto a mãe considera que a criança “não sabe dizer certas palavras”, o pai compreende que de facto a menina está abaixo do esperado para a sua idade. Seguindo a opinião do pai, mas acrescentando maior gravidade, tanto a professora como a psicóloga evidenciaram que a criança apresenta um vocabulário bastante inferior ao esperado para a sua idade, tendo referido a psicóloga que a menina apresentava “uma linguagem reduzida e por vezes ininteligível.”.

No que se refere à Alimentação, os pais apresentam opiniões distintas, inicialmente começam por divergir na idade em que a menina começou a comer sólidos, a mãe refere os quatro anos e o pai os dois anos. Depois, a mãe considera que a menina não teve

problemas com a alimentação e o pai deixa transparecer que a menina teve problemas em comer mais cedo porque lhe deram “sempre muitas sopinhas passadas”.

Nota-se que o pai não esteve totalmente presente na fase da transição das sopas para os sólidos, pois não conseguiu identificar a idade correta. Contudo, o progenitor é da opinião que a criança começou a comer sólidos muito tarde, pelo que essa aprendizagem está abaixo do esperado para a idade da filha.

Por sua vez a professora e a psicóloga são unânimes em que a criança não é autónoma na realização das refeições, o que não é suposto para uma criança de seis anos, salientando a professora que a família não deixa a menina comer na escola “porque só come sopa passada”, e que já informou a mãe que isso a prejudica, pois não a deixa autonomizar.

Quanto ao Vestuário, a mãe responde que a criança se veste e despe sem apoio, sendo o normal para a idade dela. Por oposição o pai, a professora e a psicóloga afirmam que a criança não se consegue vestir ou despir sozinha e que nesse aspeto está muito abaixo do esperado. Podemos observar que a mãe não respondeu de acordo com o pai e os restantes entrevistados, o que leva à seguinte análise: ou a mãe percebe que existe um atraso a esse nível e não o quer demonstrar, ou considera que de facto as poucas aquisições que a criança apresenta essa área são suficientes para a idade dela.

Os resultados da categoria dos Cuidadosos de Higiene são semelhantes em todos os participantes, pois todos remetem para a não autonomia da criança na sua higiene. Evidenciando a professora alguma negligência ao nível destes cuidados, que de acordo com o referido se deve ao facto da criança não querer tomar banho, e a mãe para não a contrariar negligencia este cuidado.

A Motricidade é uma categoria, que tal como anterior apresenta uma disparidade entre as informações da mãe e as informações dos restantes participantes. A mãe refere que a menina começou a andar aos 15 meses, portanto é normal. O pai, a professora e a psicóloga concordam que existem problemas ao nível motor, pois e tal como o pai e a psicóloga referem, a criança apresenta uma descoordenação motora, que de acordo com o pai já foi diagnosticada pelos médicos, o que vem fortalecer a avaliação da psicóloga. Por sua vez e na opinião da professora isto deve-se à mãe e restante família não deixarem “a miúda mexer-se”!

No que concerne às Relações Interpessoais os pais entendem que o facto da menina brincar sozinha e não ter contato com os seus pares é normal, e que isso não interfere no seu desenvolvimento. Na opinião da professora, a menina isola-se muito relacionando-se melhor com os adultos do que com as crianças, o que está abaixo para o normal na idade da menina. A psicóloga é da opinião que a criança tem “uma educação excessivamente protetora, impeditiva de adequadas ... interações com outras crianças.”, considerando a técnica que a criança está muito abaixo do esperado no que respeita às interações sociais.

Como foi possível observar no ponto anterior, a criança não frequentou a Creche/Jardim de Infância, representado este assunto opiniões bastante divergentes no que se refere aos pais e às técnicas participantes neste estudo.

Os pais atualmente compreendem que a frequência da criança na creche ou jardim de infância tinha sido uma condição essencial e imprescindível para o boa adaptação da criança à escola, e até tentaram que aos cinco anos a mesma integrasse o jardim de infância, contudo parecem não entender o quanto essa lacuna foi prejudicial ao desenvolvimento da filha.

Ambos evidenciam o choro constante da criança ao ficar no jardim-de-infância, mas não relacionam esse facto com a não interação da criança, até aos cinco anos, com os pares ou adultos, que não familiares.

Por sua vez a professora compara as aprendizagens atuais da criança com as aprendizagens realizadas em jardim-de-infância, e a psicóloga verbaliza as dificuldades da criança em integrar-se no contexto socioeducativo, referindo que segundo a mãe “alguma da restante família escondia a menina, embora parecessem já suspeitar das dificuldades”.

As Explorações do Meio, dividem as representações dos pais, a mãe pensa que ela está muito mais participativa pois “já vai brincar para a rua”, logo esse assunto está normalizado. O pai refere que a menina quando vai para pessoas ou ambientes estranhos ainda “fica aflita”. Mais uma vez a professora e a psicóloga concordam que existe por parte da criança um desinteresse pelos estímulos adequados à sua idade, identificam que a criança não interage com os pares, salientando a professora um episódio em que a

criança caiu e com “ um ar feliz da vida” lhe disse “CAIIII!”, identificando a criança o correr e cair como algo inédito, e fora do normal aos seis anos de idade.

As técnicas concordam que a criança está muito abaixo do esperado para a sua idade, e que isso se deve à educação protetora, e impeditiva das adequadas explorações do meio.

Na categoria da Vinculação todas as representações direcionaram a sua avaliação para a vinculação insegura. A mãe tem consciência que não se consegue separar da filha, ou vice-versa, tanto que até à noite dormem juntas. O pai assume-se como mais “desligado”, verbalizando que a mãe “é mais agarrada” e está sempre preocupada com a filha.

A professora destaca a presença constante da mãe na escola, tendo sido inclusive “proibida” de estar presente nos intervalos da criança, contudo a docente verbaliza que a mãe se escondia na esquina a espreitar a filha no recreio.

Por sua vez a psicóloga define a relação entre mãe e filha de “fusional e excessivamente dependente e imatura” e apresenta a progenitora como insegura, ansiosa e com dificuldade em proporcionar autonomia à filha.

Por fim, e avaliando as representações dos participantes relativamente ao desenvolvimento global da criança podemos dizer que a mãe entende que a criança é infantil e muito “abebezada”, considerando que a mesma está abaixo do esperado para o desenvolvimento de uma criança da idade dela. O pai, a professora e a psicóloga são unânimes em afirmar que a criança apresenta índices muito inferiores ao esperado para o desenvolvimento de uma criança com seis anos de idade.

Face ao exposto, considera-se que a mãe tem uma ligeira perceção que a filha é imatura, e que não é igual às outras crianças, mas não parece identificar as causas para esse facto, e tenta de alguma forma minimizar os aspetos em que a criança é diferente e maximizar as coisas que a menina “já faz”!

Por seu turno o pai apresenta-se como ausente nos cuidados e na educação da criança, contudo está atento ao desenvolvimento da filha e percebe que este não está a decorrer de forma adequada, mas não toma procedimentos para alterar a situação, e deixa outros familiares decidirem sobre a educação e o desenvolvimento da criança.

È frequente encontrar frases dos progenitores que dizem que o que está mal com o desenvolvimento da filha é da responsabilidade de outros familiares, nomeadamente os avós e tia maternos, remetendo assim as responsabilidades parentais para outros que não eles.

No caso da professora e da psicóloga as suas opiniões e avaliações acerca da criança são uníssonas, a mãe é insegura e muito imatura ao nível dos cuidados à filha, desenvolvendo comportamentos parentais superprotetores que não permitem a autonomia da criança. Por seu turno as técnicas consideram existir uma família alargada, nomeadamente a materna, que assume muitas das funções parentais e desenvolve igualmente comportamentos superprotetores impeditivos do adequado desenvolvimento da criança.

Considerações Finais

A criança superprotegida é um tema bastante atual, não existindo muitos estudos acerca do mesmo, todavia tem-se observado nos últimos anos uma maior preocupação e interesse em estudar esta problemática e de que forma a mesma pode influenciar o adequado desenvolvimento da criança.

É neste sentido que surge este trabalho, que teve como finalidade compreender em que medida a superproteção a uma criança pode influenciar o seu desenvolvimento saudável, tendo o mesmo como objetivos: Identificar comportamentos parentais que possam revelar indicadores de superproteção; Identificar comportamentos na criança que possam revelar cuidados superprotetores; Compreender se a superproteção parental pode influenciar o desenvolvimento das competências e aquisições da criança; e Compreender se a superproteção influencia o desenvolvimento global da criança.

Assim e realizando a articulação entre os resultados obtidos e as várias perspetivas teóricas apresentadas na área do desenvolvimento infantil, considera-se que a criança em estudo possui um atraso global no desenvolvimento, pois e se observarmos o perfil de desenvolvimento apresentado por Gesell (2000) e Ferland (2006), podemos compreender que muitas das aquisições que a criança deveria ter realizado nas fases iniciais do ciclo de desenvolvimento (um, dois, três, quatro e cinco anos), ainda não realizou aos seis anos, não apresentando portanto muitas das competências e aquisições esperadas para uma criança de seis anos.

Referimo-nos à linguagem que aos seis anos ainda é ininteligível e com vocabulário bastante reduzido; à não autonomia na realização das refeições, necessitando de ajuda para comer, tendo sido tardiamente habituada à alimentação sólida; à não autonomia no vestir, despir e calçar; à dependência sobretudo da mãe nos cuidados de higiene, sendo que muitas vezes a mãe não realiza esses cuidados porque a criança não quer; o atraso apresentado ao nível da locomoção, movendo-se de forma descoordenada e com movimentos bastante presos e rígidos.

Em associação a estes factos, verificou-se que a criança possui um desinteresse pelas explorações do meio, não lhe sendo fomentada a vontade de explorar, existindo sim uma contenção dos movimentos da criança por medo que esta se magoe.

Mesmo existindo todas estas dificuldades com as explorações do meio, a família não promoveu a sua efetiva integração no jardim-de-infância, desmotivando-se facilmente com o choro e a ansiedade da criança face à sua estadia em contexto socioeducativo.

Face ao exposto, e de maneira a perceber as causas para o evidente atraso no desenvolvimento da criança importa ter presente, e tal como refere Sameroff (2010; cit. Mendes, 2010) a forma como a criança estabeleceu a vinculação com os seus cuidadores e estabelece as relações com os pares e outras pessoas fora do núcleo familiar.

Assim e mediante a avaliação dos resultados foi possível perceber que a criança não consegue estabelecer uma boa relação com os seus pares, interagindo maioritariamente com os adultos, ainda que somente com aqueles com quem mantém uma relação próxima. Bem como se concluiu que a vinculação estabelecida entre a mãe e a criança é definida por Mary Ainsworth (1978; cit. Schaffer, 1996; Gleitman, 1999) como uma vinculação insegura, que a autora descreve como relações em que a criança chora muito, ainda que agarrada à mãe, evidenciando Mary Ainsworth que estas crianças apresentam um grande desinteresse pelas explorações do meio, o que vai totalmente ao encontro do perfil traçado à criança em estudo.

Bowlby (1976; cit. Schaffer, 1996) refere por sua vez, que o sentimento de segurança na criança é essencial na infância, pois a insegurança pode causar estados de ansiedade que são em si inibidores da concretização de atividades do mundo externo, logo está evidente que a insegurança e imaturidade desta mãe transportam para a criança ansiedade e medo, o que a impede de se autonomizar nas explorações do ambiente que a rodeia.

O mesmo autor salienta que padrões comportamentais não responsivos têm implicações negativas para o desenvolvimento da personalidade da criança, portanto se tivermos em conta que estes pais possuem um estilo parental permissivo e protecionista (Schaefer, 1959; cit. Oliveira, 2002), e que paralelamente delegam muitas das funções parentais para a família alargada, podemos perceber que de facto as práticas parentais destes pais estão a influenciar o desenvolvimento da criança.

Conclusão que pode ser reforçada com a opinião de Ramos (2004; cit. Silva, 2011) que distingue três aspetos que podem influenciar a saúde e desenvolvimento da criança,

dos quais um estilo incoerente e permissivo que não proporciona regras e bases estruturais à criança.

Importa focar que os progenitores enquanto casal formaram uma família, e que a partir desse momento, de acordo com Goldenberg (1980) se iniciou o ciclo de vida dessa mesma família, o qual é composto por estádios que vão evoluindo de acordo com as transformações ocorridas no sistema familiar, nomeadamente o nascimento de um filho.

Tal facto, de acordo com o autor, tem impacto no funcionamento e bem-estar familiar, estando a saúde familiar dependente da forma como o sistema é gerido, assim, e tendo em conta a família nuclear da criança, podemos dizer que estes pais não souberam gerir a transição do subsistema conjugal para o subsistema parental (Alarcão, 2006), o que impediu que os mesmos definissem e marcassem as suas funções enquanto família e enquanto pais.

Esta inconsistência no funcionamento familiar criou limites difusos entre os sistemas familiares (Minuchin, 1979; cit. Alarcão, 2010), o que promoveu que elementos da família alargada ultrapassassem esses limites, impedido a autonomia e desenvolvimento do casal enquanto pais e enquanto família.

Estes factos provocaram comportamentos distintos nos progenitores, a mãe tornou-se ansiosa, insegura e superprotetora, contudo em contraste por vezes apresenta comportamentos negligentes, nomeadamente ao não assumir as dificuldades da filha e a não procurar ou aceitar as soluções para os problemas, salientando-se que sempre que esta se depara com alguma crítica às suas práticas parentais remete as suas responsabilidades para outras pessoas.

Encontram-se igualmente práticas negligentes da mãe, quando a mesma não realiza determinadas tarefas do quotidiano da criança por esta não querer, nomeadamente a higiene pessoal da criança. Esta situação reflete-se na interação com os pares, pois para além de todos os fatores já mencionados, e que são inibidores do estabelecimento de relação entre a criança e os colegas, surge a falta de higiene, que provoca ainda mais o afastamento dos colegas e promove momentos de vergonha e embaraço para a criança.

Podemos perceber que a mãe tem bastantes dificuldades em implementar as regras e limites necessários para que a criança consiga gerir o 'não' e a frustração de não ter e

fazer o quer e como quer. Este facto é bastante visível nas birras que a criança faz sempre que lhe dizem um ‘não’ ou quando tem que fazer o que não quer.

Esta evidência do comportamento da criança remete para Piaget (1997), pois podemos compreender que sendo a fase do período pré-operatório uma fase em que a criança tem dificuldades em gerir o seu egocentrismo e entender os pontos de vista do outro, torna-se fundamental o papel parental, pois os comportamentos de regulação por parte dos responsáveis parentais irão permitir á criança distinguir entre o que pode ou não pode fazer.

A capacidade de autorregulação de determinados comportamentos deve desenvolver-se na criança entre os três e os seis anos (Erikson,1987;cit. Sprinthall, 1993), podendo constatar-se que no caso específico desta criança ainda não aconteceu, nem será fácil acontecer, uma vez que a família, em especial a mãe não está a cumprir com as suas funções de regulação do comportamento.

Por sua vez, o progenitor ao não conseguir definir os limites dentro do seu sistema familiar permitiu que os sogros e cunhada assumissem alguns dos aspetos da educação da filha, com os quais ele não concorda, tornando-se um pai distante.

Esse facto torna-o igualmente negligente, pois compreende que a filha tem um atraso no desenvolvimento, e que este se deve ao superproteccionismo da esposa e da família materna, no entanto não interfere no problema e permite que a filha continue a não ter o acompanhamento e condições necessárias ao seu desenvolvimento saudável.

De acordo com Gomes-Pedro (2005) a criança é um ser dependente, sendo missão dos pais assegurar as condições necessárias ao seu desenvolvimento global, nomeadamente as necessidades físicobiológicas, cognitivas e socioemocionais. Destacando-se que a criança tem a necessidade de interação com os outros, de participação em atividades comuns aos seus pares e de desenvolver comportamentos progressivamente mais autónomos, e que por sua vez a satisfação destas necessidades pressupõe o desenvolvimento do autoconceito, da autoestima e do autocontrolo, e ainda ajudam a criança a moderar a sua espontaneidade e o sentimento egocêntrico próprio da infância, bem como lhe permitem a aquisição de valores. (Guia de orientação para os profissionais da ação social na abordagem de situações de perigo, s/data)

Em síntese, no caso particular desta criança podemos referir que estes pais não proporcionaram encorajamento e estímulos à criança de forma a promover a sua autonomia, e dessa forma não colmataram as necessidades cognitivas e socioemocionais da filha, pois não foram criadas as condições para que a criança pudesse explorar, comunicar e interagir com o seu meio e os seus pares, nem lhe foi promovida a estimulação sensorial e física, o controlo na aquisição de conhecimento e a sua escolarização, neste caso a inserção em creche e/ou jardim-de-infância.

Estas competências são essências para o desenvolvimento adequado da criança, pois é através de processos cognitivos básicos, como a atenção, concentração, memória, raciocínio, capacidades linguísticas e o desenvolvimento psicomotor que a criança adquire as competências fundamentais ao seu desenvolvimento. (Guia de orientação para os profissionais da ação social na abordagem de situações de perigo, s/data)

Salienta-se que o facto de os pais não colmatarem as necessidades acima descritas, tem implicações nas necessidades físicobiológicas da filha o que impede que seja promovido o desenvolvimento físico adequado a uma criança de seis anos, designadamente ao nível da motricidade. Pois as experiências precoces da criança foram inibidoras ao nível das explorações do meio e dos movimentos, o que provocou restrições precoces dos movimentos da criança que tiveram como consequência o retardamento das etapas motoras posteriores. (Brazelton, 1972)

Podemos dizer, e tendo em conta o Guia de orientação para os profissionais da ação social na abordagem de situações de perigo, (s/data) que a não satisfação das necessidades da criança deixou sequelas graves no seu desenvolvimento, e por outro lado o exagero e a superproteção à criança impediram a sua participação e autonomia progressiva.

Face ao exposto, e tendo o conhecimento que o desenvolvimento humano é influenciado por fatores de risco e fatores de proteção que podem ser identificados a diversos níveis, nomeadamente na família, (Bronfenbrenner, 2005; Sameroff, 2009. Cit. Mendes, 2010) podemos concluir que as experiências precoces desta criança, marcadas por uma vinculação insegura, práticas parentais permissivas e superprotetoras, e não reguladoras do comportamento, foram fatores de risco para o desenvolvimento desta criança, e tal facto impediu efetivamente o desenvolvimento global da criança.

Assim, e de forma a responder à pergunta de partida e objetivos deste estudo, conclui-se que esta criança se enquadra na descrição de crianças superprotegidas preconizada por Urra (2009) pois apresenta-se insegura, dependente, vulnerável, sem autonomia, com temores e medos do desconhecido, com baixa autoestima, com dificuldade em tolerar a frustração. Sendo definida como causa para esses problemas a superproteção dos pais, o que motivou que a criança com seis anos de idade apresente um desenvolvimento próprio de uma criança com três anos de idade. (Gesell, 1977; 2000 e Ferland, 2006)

Face ao exposto, considera-se que futuramente as implicações da superproteção poderão trazer problemas maiores a esta criança, pois e tal como refere Urra (2009) as crianças superprotegidas tendem a não se responsabilizar pelas consequências dos seus atos, a não amadurecer e são mais propensas a serem influenciadas por más companhias e a cair em condutas aditivas.

Em suma, deste estudo fica a certeza que existe de facto relação entre a superproteção e o desenvolvimento infantil, pelo que se diagnostica a necessidade de aprofundar a temática e compreender como a superproteção se reflete em outros casos, bem como compreender as histórias de vida dos pais superprotetores e perceber em que medida as mesmas tem influências nas suas práticas parentais.

Considera-se que este estudo será uma mais-valia a nível micro, pois funcionará como linha de orientação para a intervenção em casos com indicadores de superproteção parental e será igualmente utilizado como referência em programas de prevenção de risco para crianças que receberam uma educação marcada por práticas parentais superprotetoras, uma vez que as mesmas podem ter consequências a longo prazo no comportamento da criança, do jovem e do adulto, superprotegidos.

Contudo, pensa-se que este estudo também permitirá pensar sobre o tema e talvez motivar outras investigações na área, pois este é uma problemática bastante recente e que tende a tornar-se bastante frequente nas nossas famílias e na nossa sociedade.

Bibliografia

Alarcão, M. (2006). (Des) Equilíbrios Familiares. Coleção Psicologia Clínica e Psiquiatria. Coimbra: Edições Quarteto.

Almeida, L.; Freire, T. (2008) Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação. 5ª Edição. Braga: Psiquilibrios Edições.

Avô, A. (2000). O Desenvolvimento da Criança. 3ª Edição. Lisboa: Texto Editora

Azevedo, C.; Gonçalves, A. (1996) Metodologia Científica. Contributos práticos para a elaboração de trabalhos académicos. 3ª Edição. Porto: C. Azevedo.

Benavente, R. (2010). Fatores de Mudança nas Representações da Vinculação em Crianças de Alto-Risco. Tese de Doutoramento. Universidade de Lisboa, faculdade de psicologia, Lisboa.

Bowlby, J. (1974). Nota sobre o contexto histórico da teoria da vinculação. A Vinculação. Lisboa: Socicultur.

Bowlby, J. (1976). A natureza da ligação da criança com a mãe. As ligações infantis. Amadora: Bertrand.

Bravo, M; Eisman, L. (1998). Investigation Educativa. 3ª Edição. Sevilha: Ediciones Alfar.

Brazelton, T. & Cramer, B. (2004). A relação mais precoce: Os pais, os bebés e a interação precoce. (4ª Reimpressão). Lisboa: Terramar. (Original publicado em 1989)

Brazelton, T.; Sparrow, J. (2004). A Criança dos 3 aos 6 anos. 2ª Edição. Lisboa: Editorial Presença.

Bruyne, P., et al. (1977). Dinâmica de Pesquisa em Ciências Sociais: os pólos da prática metodológica. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves.

Calheiros, M.; Garrido, M.; Santos, S. (2011). Crianças em Risco e Perigo. Contextos, Investigação e Intervenção. Vol. 1. Lisboa: Edições Sílabo.

Carmo, H.; Ferreira, M. (1998). Metodologia da Investigação. Guia para autoaprendizagem. Lisboa: Universidade Aberta.

Comissão Nacional de Crianças e Jovens em Risco (s/data). Promoção e proteção dos direitos das crianças. Guia de orientações para profissionais de ação social na abordagem de situações de perigo.

Coutinho, C.; Chaves, J. (2002). O estudo de caso na investigação em tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*. 15(1). Pág. 221-243. Universidade do Minho.

Direção – Geral de Saúde (2011). *Maus Tratos em Crianças e Jovens. Guia Prático de abordagem, diagnóstico e intervenção*.

Erikson, E. H. (1987). *Infância e Sociedade*. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Zahar editores.

Erikson, E. H. e Erikson, J. (1998). *O ciclo da vida completo*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Ferland, F. (2006). *O Desenvolvimento da Criança no Dia-a-dia. Do berço até à escola primária*. Crescer & Viver. Lisboa: Climepsi Editores

Fernandes, Natália (2009). *Infância, Direitos e Participação, Representações, práticas e Poderes*. Porto: Edições Apontamento.

Fernandes, R., Lopes, A. E Filho, Luciano [Orgs.], (2006). *Para a compreensão histórica da infância*. Porto: Campo das Letras.

Gesell, A. (1977). *A Criança dos 5 aos 10 anos*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Gesell, A. (2000). *A Criança dos 0 aos 5 Anos*. 4ª Edição. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Gleitman, H. (1999). *Psicologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Goldenberg, I., & Goldenberg, H. (1980). *Family therapy, an overview*. California: Brooks/Cole, Publishing Company.

Gomes, G.; Flores, J.; Jimenez, E. (1996). *Metodologia de la Investigación Cualitativa*. Malaga: Ediciones Aljibe.

Gomes-Pedro, J. (2005). Para um Sentido de Coerência na Criança. Mem Martins: Publicações Europa-América, LDA.

Hernández, M.D.G., Rodriguez, G.R., & Zamora, A.L. (2008). La construcción de valores en la familia. In M.J. Rodrigo & J. Palácios (Coords.), Familia y desarrollo humano (pp. 201-221). Madrid: Alianza Editorial.

Laville e Dionne (1999). A construção do saber. Manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed.

Lessard-Hebert, M.; Goyette, G.; Boutin, G. (1994). Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas. Lisboa: Instituto Piaget.

Mendes, M^a. (2010). Avaliação da Qualidade em Intervenção Precoce. Práticas no Distrito de Portalegre. Tese de Doutoramento em Psicologia. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Faculdade do Porto.

Moreira, V. (1998). A Criança dos Dois aos Seis anos. Porto: EDINTER.

Naouri, Aldo (2008). Educar os Filhos – Uma urgência nos dias que correm. 2^o Edição. Alfragide: Livros d’Hoje.

Nock, S. (1982). The life-cycle approach to family analysis. In Wolman, B. (Ed.). Handbook of developmental psychology. New Jersey: Prentice-Hall, Inc., pp. 636-651.

Oliveira, J. (2002). A psicologia da Família. Lisboa: Universidade Aberta.

Papalia, D.; Olds, S. W. & Feldman, E. (2001). O mundo da criança. Lisboa: McGrawhill.

Piaget, J. & Inhelder, B. (1993). A Psicologia da Criança do Nascimento à Adolescência. Lisboa: Edições ASA.

Piaget, Jean; Inhelder, Barbel (1997). A psicologia da Criança. 3^a Edição. Lisboa: Edições ASA.

Ponte, J. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. Quadrante, Vol.3, n^o 1, 3-17.

Punch, Keith (1998). *Introduction to Social Research: Quantitative & Qualitative Approaches*. London: Sage Publications.

Relvas, A. P. (2004). *O ciclo vital da família*. 3ª Edição. Porto: Edições Afrontamento.

Renaut, Alain (2002). *A libertação das crianças. A Era da criança como cidadão, contribuição Filosófica para a história da infância*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

Reymond-Rivier, B. (1983). *O desenvolvimento social da criança e do adolescente*. Lisboa: Ed. Aster.

Schaffer, H. Rudolph (1996). *Desenvolvimento Social da Criança*. Lisboa: Instituto Piaget.

Schaffer, H. Rudolph (1998). *Decidir sobre as crianças*. Lisboa: Instituto Piaget.

Silva, Ana (2011). *Desenvolvimento Infantil. As competências e o desenvolvimento das crianças dos 0 aos 2 anos*. Lisboa: CLIMEPSI.

Simón, M.; Triana, B.; González, M. (2008). *Vida familiar & representaciones de la família*. In M.J. Rodrigo & J. Palácios (Coords.), *Família y desarrollo humano* (pp. 297-315). Madrid: Alianza Editorial.

Smith, P.; Cowie, H.; Blades, M. (2001). *Compreender o desenvolvimento da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.

Sprinthall, N.; Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGrawhill

Stake, R. (2005). *Investigación com studio de casos*. Madrid: Morata, tradução do original de 1995, *The art of case study research*, Sage Publications.

Stake, R. (2007). *A arte de investigação com estudos de caso*. Lisboa: Gulbenkian

Stanhope, M. (1999). *Teorias e Desenvolvimento familiar. Enfermagem comunitária: promoção e saúde de grupos e individuais*. Lisboa: Lusociencia.

Urra, J. (2009). *O Pequeno Ditador. Da criança mimada ao adolescente agressivo*. 14ª Edição. Lisboa: A esfera dos livros.

Yin, R. K. (2002). Estudo de caso. Planejamento e métodos. Porto Alegre: Artmed, tradução do original de 1994, Case study research: design and method. Sage Publications.

Yunes, M^a.; Juliano, M^a. (2010).A Bioecologia do Desenvolvimento Humano e suas Interferências com Educação Ambiental. Cadernos de Educação: FaE/PPGE/UFel. (Setembro/Novembro). Pág. 347-379.

ANEXOS

ANEXO I

Guião de Entrevista - Pais

Guião de Entrevista

Pais

1. **A gravidez da criança foi planeada?**
2. **Durante a gravidez/parto existiram algumas complicações?**
3. **A criança nasceu saudável?**
4. **Como define a criança?**
5. **A criança teve aleitamento materno e/ou artificial?**
6. **A família alterou as rotinas após o nascimento da criança?**
7. **Quem ajudou ou ajuda os pais desta criança?**
8. **Quem realiza os cuidados de higiene à criança?**
9. **Quem está junto da criança na hora das refeições?**
10. **Com quem dorme a criança?**
11. **A criança tem problemas no controle dos esfíncteres?**
12. **Com que idade a criança começou a andar?**
13. **Existiram ou existem problemas ao nível da locomoção?**
14. **Com que idade a criança começou a falar?**
15. **Existiram ou existem problemas ao nível da linguagem?**
16. **Com que idade a criança começou a comer sólidos?**
17. **Existiram ou existem problemas na alimentação?**
18. **Considera que o desenvolvimento da criança está adequado à sua idade?**
19. **Como é o estado de saúde da criança?**
20. **A criança recebe algum apoio especial?**
21. **Recorre com frequência ao médico de família ou pediatra?**
22. **A criança frequentou creche e jardim-de-infância?**
23. **Como foi a adaptação?**
24. **Como se sente quando deixa a criança aos cuidados de outra pessoa?**
25. **Que atividades a criança consegue realizar de forma autónoma?**
26. **Que atividades a criança não consegue realizar de forma autónoma?**
27. **Considera que a autonomia da criança está adequada à sua idade?**
28. **Como são as brincadeiras da criança?**
29. **A criança brinca com quem?**
30. **A criança costuma ir brincar para casa de amigos?**
31. **A criança faz birras? Como são as birras?**

- 32. O que faz quando a criança faz uma birra?**
- 33. A partir de que idade considera que a criança compreende o Não?**
- 34. Como reage a criança quando é contrariada?**
- 35. A criança costuma separar-se dos pais?**
- 36. Como reage quando não está com os pais?**
- 37. Com quem costuma estar quando se separa dos pais?**
- 38. Como reagem os pais quando se separam da criança?**

ANEXO II

Guião de Entrevista -Professora

Guião de Entrevista

Professora

- 1. Como foi a adaptação da criança à escola?**
- 2. Atualmente, a criança apresenta dificuldades de adaptação á escola?**
- 3. No primeiro dia de aulas, notou comportamentos de tensão e ansiedade por parte de quem levou criança?**
- 4. Os pais costumam solicitar informações acerca do percurso escolar da criança?**
- 5. A criança recebe visita de familiares nos períodos do intervalo?**
- 6. Como vê os pais no que se refere aos cuidados básicos à criança?**
- 7. Como vê os pais no que se refere à implementação de regras?**
- 8. Como vê os pais no que se refere à promoção de autonomia da criança?**
- 9. A criança recebe algum apoio especial?**
- 10. Considera que o desenvolvimento da criança está adequado à sua idade?**
- 11. Se não, qual a postura dos pais face a essas dificuldades?**
- 12. A criança revela facilidade ao nível das aprendizagens?**
- 13. A criança revela facilidade no estabelecimento de relações com os colegas e os adultos?**
- 14. A criança tem amigos? Como brinca a criança?**
- 15. Como caratezaria a criança?**
- 16. Qual a reação da criança quando é contrariada?**

ANEXO III

Guião de Entrevista - Psicóloga

Guião de Entrevista

Psicóloga da Equipa de Intervenção Precoce Local

- 1. Idade da criança no momento da sinalização?**
- 2. Quem sinalizou?**
- 3. Qual o motivo da sinalização?**
- 4. Principais preocupações apresentadas por quem sinalizou?**
- 5. Qual foi a duração da intervenção junto da criança?**
- 6. Tipo de relação estabelecida com a criança?**
- 7. Reação dos pais ao seu contacto/diagnóstico?**
- 8. Principais preocupações apresentadas pelos pais?**
- 9. Os pais são assertivos ao nível dos cuidados básicos: Higiene, saúde, alimentação, educação?**
- 10. De acordo com a sua avaliação como define a vinculação entre os progenitores e a criança?**
- 11. O desenvolvimento da criança está adequado à sua idade?**
- 12. Quais as aprendizagens que a criança ainda não conseguiu atingir?**
- 13. O que considera justificar as dificuldades de aprendizagem da criança?**