

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ECONOMIA**

ESMERALDA CORREA MACANA

**O PAPEL DA FAMÍLIA NO DESENVOLVIMENTO HUMANO:
O CUIDADO DA PRIMEIRA INFÂNCIA E A FORMAÇÃO DE HABILIDADES
COGNITIVAS E SOCIOEMOCIONAIS**

Porto Alegre

2014

ESMERALDA CORREA MACANA

**O PAPEL DA FAMÍLIA NO DESENVOLVIMENTO HUMANO:
CUIDADO DA PRIMEIRA INFÂNCIA E A FORMAÇÃO DE HABILIDADES
COGNITIVAS E SOCIOEMOCIONAIS**

Tese submetida ao Programa de pós-graduação em Economia da Faculdade de Ciências Econômicas da UFRGS, como quesito parcial para a obtenção do título de Doutora em Economia, com ênfase em Economia do Desenvolvimento.

Orientador: Prof. Dr. Flávio Vasconcellos Comim

Porto Alegre

2014

Correa Macana, Esmeralda

O papel da família no desenvolvimento humano: o cuidado da primeira infância e a formação de habilidades cognitivas e socioemocionais / Esmeralda Correa Macana. -- 2014.

191 f.

Orientador: Flávio Vasconcellos Comim.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Ciências Econômicas, Programa de Pós-Graduação em Economia, Porto Alegre, BR-RS, 2014.

1. Desenvolvimento infantil. 2. Habilidades cognitivas e socioemocionais. 3. Práticas parentais. 4. Sensibilidade materna. 5. Impactos da creche. I. Vasconcellos Comim, Flávio, orient. II. Título.

ESMERALDA CORREA MACANA

**O PAPEL DA FAMÍLIA NO DESENVOLVIMENTO HUMANO:
O CUIDADO DA PRIMEIRA INFÂNCIA E A FORMAÇÃO DE HABILIDADES
COGNITIVAS E SOCIOEMOCIONAIS**

Tese submetida ao Programa de pós-graduação em Economia da Faculdade de Ciências Econômicas da UFRGS, como quesito parcial para a obtenção do título de Doutora em Economia, com ênfase em Economia do Desenvolvimento.

Aprovada em: Porto Alegre, 31 de outubro de 2014.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Flávio Vasconcellos Comim – Orientador

UFRGS

Prof. Dr. Sabino da Silva Pôrto Júnior

UFRGS

Prof. Dr. Naercio Aquino Menezes Filho

INSPER

Profa. Dra. Izete Pengo Bagolin

PUCRS

*A minha família,
O meu amado esposo Alex,
A minha mãe María e meu irmão Duván*

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus, quem é o autor da vida e de quem veio a oportunidade de vir ao Brasil, não só para estudar, mas também para ter experiências maravilhosas com ele, pela fortaleza e inspiração, por me cuidar e me sustentar em momentos tão difíceis como o período de doença de câncer em meio ao doutorado. Agradeço a Deus por me instruir e me direcionar em cada área da minha vida e também por colocar no meu caminho pessoas muito especiais.

Agradeço a meu amado esposo, pelo apoio incondicional, a paciência, os conselhos, o amor, pela alegria que ele sempre me brinda, por me ensinar e estar junto em todos os momentos.

À minha mãe, por ser um valioso exemplo para mim, por me motivar a conquistar os meus sonhos, mesmo em dificuldades, me ensinando a não desistir, a ser forte e perseverar, me mostrando a simplicidade e a facilidade das coisas, mesmo em situações que eu percebia como obscuras e sem saída.

Sou muito grata a meus professores, por todos os ensinamentos. Ao meu orientador e professor Flávio Comim, por todo o crescimento acadêmico, profissional e pessoal que eu tive com o acompanhamento dele, por suas instruções, pela confiança e pela disposição.

Agradeço aos meus amigos e colegas Silvio Tai, Ely Mattos e Mônica Concha por seus comentários, sugestões e correções, por compartilhar comigo seus conhecimentos e experiências.

Meus agradecimentos também são para toda a equipe do PPGE, às secretárias Iara, Raquel, Cláudia e Lourdes, pelo apoio, a eficiência e a disposição desde o primeiro contato.

Agradeço ao Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento (CNPq) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro.

Tudo tem o seu tempo determinado, e há tempo para todo propósito debaixo do céu:

há tempo de nascer e tempo de morrer; tempo de plantar e tempo de arrancar o que se plantou; tempo de matar e tempo de curar; tempo de derribar e tempo de edificar; tempo de chorar e tempo de rir; tempo de prantear e tempo de saltar de alegria;

tempo de espalhar pedras e tempo de ajuntar pedras; tempo de abraçar e tempo de afastar-se de abraçar;

tempo de buscar e tempo de perder; tempo de guardar e tempo de deitar fora;

tempo de rasgar e tempo de coser; tempo de estar calado e tempo de falar;

tempo de amar e tempo de aborrecer; tempo de guerra e tempo de paz.

Eclesiastes 3, 1-8.

RESUMO

Esta tese se compõe de três ensaios que conjuntamente pretendem explorar o papel da família no desenvolvimento humano, destacando especialmente sua função de cuidado na primeira infância e sua influência na formação das habilidades cognitivas e socioemocionais. A hipótese geral parte da premissa que a família é o espaço social com maior influência no desenvolvimento infantil e que determina inclusive os efeitos que outros espaços de educação e cuidado como a creche podem ter nos resultados das crianças. A família representa uma rede de cuidados e afetos, mas também pode constituir um lugar de privações para o bem-estar humano. As características das famílias tanto estruturais como de dinâmicas internas definem os fatores de proteção e os fatores de risco para o desenvolvimento infantil. Nesse sentido, no primeiro ensaio realiza-se uma discussão teórica a partir de abordagens da psicologia e da neurociência sobre como as experiências na família e nos períodos sensíveis da infância determinam resultados das crianças, definindo, por exemplo, o desenvolvimento do cérebro e da personalidade. Nessa linha, apresentam-se as práticas parentais positivas e os estilos parentais participativos como referências para ambientes adequados e de estímulo. O ensaio também analisa o conceito de resiliência e que permite identificar fatores que explicam por que algumas crianças que ainda expostas a ambientes adversos podem atingir boas competências e desempenho. De igual forma, o ensaio discute sobre as habilidades cognitivas e não cognitivas e o papel central das emoções no desenvolvimento humano. No segundo ensaio, avalia-se o desenvolvimento infantil do Chile contemplando diferentes dimensões das crianças, como a cognitiva, socioemocional e motricidade. Considera-se também, ao mesmo tempo, a influência de fatores familiares sobre o nível de desenvolvimento atingido pelas crianças. Para esse objetivo aplica-se o modelo “*Multiple Indicator Multiple Causes – MIMIC*” que faz parte dos Modelos de Equações Estruturais (SEM). Neste artigo, também se operacionaliza parte da concepção da Abordagem das Capacitações fundamentada por Amartya Sen e Martha Nussbaum ao considerar as oportunidades das crianças atingirem seu desenvolvimento de acordo às condições impostas por suas famílias, seja por suas características estruturais ou socioeconômicas como a renda ou por dinâmicas interna da família associadas ao grau de sensibilidade, práticas de envolvimento parental e exercício de práticas de disciplina. Por fim, no terceiro ensaio avaliam-se os efeitos da creche no desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças chilenas de 4 a 5 anos, condicionado às características da família, como o status socioeconômico, o grau de sensibilidade materna e as práticas de envolvimento parental. Os resultados mostram que a maior exposição à creche tem maiores benefícios nas habilidades cognitivas de crianças de baixo status socioeconômico do que nas crianças de famílias de maior status. No entanto, há evidências de efeitos negativos da creche sobre os resultados das crianças quando o grau de sensibilidade e envolvimento parental é baixo. Desta forma, este ensaio contribui ao entendimento da importância do engajamento parental para que programas de cuidado à infância como a creche tenham maior sucesso e possam cooperar no desenvolvimento infantil.

Palavras-chaves: Desenvolvimento infantil. Habilidades cognitivas e socioemocionais. Práticas parentais. Sensibilidade materna. Impactos da creche.

ABSTRACT

This thesis consists of three essays that together aim to explore the role of family in human development, focusing on its care function during the early childhood and its influence on the formation of cognitive and socio-emotional skills. The general hypothesis consists that family is the social space with most influence on child development and it even could determine the effects that other social spaces like the daycare may have on child outcomes. Family is a network of care and affection, but it can also be a place of deprivation for human well-being. The structural characteristics of family as well as internal dynamics define protective and risk factors on child development. In the first essay, a theoretical discussion is done from the approach of psychology and neuroscience, and it explains how experiences in families during sensitive periods in childhood determine child outcomes, defining, for example, brain development and personality. In that sense, positive parenting practices and authoritative parenting style are indicated as references of suitable environments that encourage child development. The essay examines the concept of resilience and through this is possible to identify factors to explain why some children exposed to adverse environments can achieve good performance and skills. Also, the essay discusses about cognitive and non-cognitive skills and the central role of emotions in human development. In the second essay is evaluated the child development in Chile. This analysis includes different dimensions of children, such as cognitive, social-emotional and motor skills and considering at the same time, the influence of family factors on the level of development achieved by the children. For this objective, it is applied the model "Multiple Indicator Multiple Causes - MIMIC" which is part of the Structural Equation Modeling (SEM). In this paper also is used the Capability Approach founded by Amartya Sen and Martha Nussbaum considering the real opportunities of children to achievement their development according the conditions imposed by their families, either by their structural or socioeconomic characteristics such as income or by family internal dynamics associated with the degree of sensitivity, parenting practices and practices of discipline. Finally, the third essay evaluates the effects of daycare on cognitive and socio-emotional development of Chilean children of 4-5 years conditioning to family characteristics, such as socioeconomic status, degree of maternal sensitivity and parental involvement practices. The results showed that more exposure to daycare has more benefits in cognitive skills of children of low socioeconomic status than in children from families of higher status. However, there are evidences of negative effects of daycare on children's outcomes when the degree of sensitivity and parental involvement is low. Thus, this paper contributes understanding the importance of parental involvement for that child care programs like daycare have greater success and these can cooperate in the child development.

Keywords: Child development. Cognitive and social-emotional skills. Parenting practices. Maternal sensitivity. Impacts of the daycare.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1 - Mapa da ecologia do desenvolvimento humano..... | 25 |
| Figura 2 - Desenvolvimento da Personalidade..... | 36 |
| Figura 3 - Taxa de retorno para investimento em capital humano..... | 49 |
| Figura 4 - Diagrama Modelo MIMIC..... | 95 |
| Figura 5 - Modelo MIMIC – Família e desenvolvimento infantil..... | 97 |
| Figura 6 - Média do IDI <i>versus</i> a sensibilidade materna e os materiais de estímulo no grupo de crianças de 2,5 a 3 anos..... | 113 |
| Figura 7 - IDI <i>versus</i> renda per capita da família e o indicador cognitivo Wais vocabulário da mãe no grupo de crianças de 4 a 5 anos..... | 113 |
| Figura 8 - Média do IDI <i>versus</i> problemas socioemocionais de neuroticismo da mãe nos grupos de crianças de 2,5 a 3 anos e de 4 a 5 anos..... | 114 |
| Figura 9 - Modelo estrutural das relações entre a família e o centro de cuidado..... | 136 |
| Figura 10 - Representação gráfica de um modelo SEM não recursivo..... | 158 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|-----|
| Gráfico 1 - Ranking de impactos dos determinantes significativos no desenvolvimento infantil de 2,5 a 3 anos | 106 |
| Gráfico 2 - Ranking de impactos dos determinantes significativos no desenvolvimento infantil de 4 a 5 anos | 109 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 - Marco analítico de fatores que influenciam as funções da família no cuidado das crianças e seu desenvolvimento..... | 31 |
| Quadro 2 - Itens do indicador de sensibilidade materna | 89 |
| Quadro 3 - Itens do indicador materiais de estímulo..... | 90 |
| Quadro 4 - Síntese de estudos sobre impactos do cuidado não parental | 143 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|-----|
| Tabela 1 - Variáveis do Modelo e Medição | 93 |
| Tabela 2 - Estatísticas descritivas das variáveis do modelo e teste de diferença de médias entre os dois grupos de idade..... | 100 |
| Tabela 3 - Teste de diferença de médias relacionado a se a mãe tem cônjuge ou não tem cônjuge por grupos de idade..... | 101 |
| Tabela 4 - Resultados do Modelo Estrutural em crianças de 2,5 a 3 anos | 104 |
| Tabela 5 - Resultados Modelo Estrutural crianças de 4 a 5 anos | 108 |
| Tabela 6 - Resultados Modelo de Mensuração..... | 111 |
| Tabela 7 - Médias do Índice de Desenvolvimento Infantil por regiões e áreas de Chile | 112 |
| Tabela 8 - Variáveis dos Modelos e medição..... | 157 |
| Tabela 9 - Estatísticas descritivas..... | 163 |
| Tabela 10 - teste de diferença de médias relacionado a se a mãe tem cônjuge ou não tem ... | 164 |
| Tabela 11 - Resultados do desempenho cognitivo de crianças de 4 a 5 anos usando a variável de meses de cuidado e interações | 165 |
| Tabela 12 - Resultados dos problemas de comportamento externalizantes de crianças de 4 a 5 anos usando a variável de meses de cuidado e interações..... | 167 |
| Tabela 13 - Resultados para o desempenho cognitivo de crianças de 4 a 5 anos por frequência à creche em <i>full-time</i> e <i>part-time</i> e interações..... | 170 |
| Tabela 14 - Resultados para problemas de comportamento externalizante de crianças de 4 a 5 anos por frequência à creche em <i>full-time</i> e <i>part-time</i> e interações | 172 |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 15 |
| 2 | O PAPEL DA FAMÍLIA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: UM MARCO TEÓRICO..... | 22 |
| 2.1 | NATUREZA E AMBIENTE DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL..... | 23 |
| 2.1.1 | Microsistema..... | 27 |
| 2.1.2 | Mesosistema..... | 28 |
| 2.1.3 | Exosistema..... | 29 |
| 2.1.4 | Macrosistema | 29 |
| 2.2 | O MICROSSISTEMA DA FAMÍLIA | 30 |
| 2.2.1 | Desenvolvimento infantil de 0 a 5 anos e o papel da família | 33 |
| 2.2.2 | A família no desenvolvimento da personalidade, das emoções e das relações sociais..... | 35 |
| 2.2.3 | Práticas parentais educativas..... | 37 |
| 2.2.4 | Estilos parentais..... | 41 |
| 2.3 | RESILIÊNCIA PERANTE AMBIENTES ADVERSOS | 43 |
| 2.4 | A ÊNFASE NAS HABILIDADES COGNITIVAS E NÃO COGNITIVAS | 48 |
| 2.4.1 | O papel das emoções no desenvolvimento humano..... | 51 |
| 2.5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 62 |
| 2.6 | REFERÊNCIAS | 62 |
| 3 | A FAMÍLIA COMO CONTEXTO DAS OPORTUNIDADES DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL: UMA ANÁLISE EMPÍRICA PARA CHILE..... | 70 |
| 3.1 | A ABORDAGEM DAS CAPACITAÇÕES | 74 |
| 3.1.1 | A importância das estruturas sociais no desenvolvimento humano | 75 |
| 3.1.2 | A família segundo a Abordagem das Capacitações..... | 77 |
| 3.2 | DADOS, DEFINIÇÃO E JUSTIFICATIVA DE VARIÁVEIS | 82 |
| 3.2.1 | Avaliações das crianças..... | 83 |
| 3.2.2 | Avaliações dos cuidadores principais: as mães..... | 84 |
| 3.2.3 | Variáveis construídas para avaliar a qualidade familiar | 86 |
| 3.3 | METODOLOGIA | 94 |
| 3.4 | RESULTADOS | 99 |
| 3.4.1 | Estatísticas Descritivas..... | 99 |

| | | |
|-------|---|-----|
| 3.4.2 | Estimações do Modelo MIMIC | 102 |
| 3.5 | DISCUSSÃO..... | 114 |
| 3.6 | CONCLUSÕES..... | 118 |
| 3.7 | REFERÊNCIAS | 120 |
| 4 | IMPACTOS DO CUIDADO NÃO PARENTAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA: EFEITOS DEPENDENDO DAS CARACTERÍSTICAS DA FAMÍLIA E DO GRAU DE EXPOSIÇÃO À CRECHE | 127 |
| 4.1 | ABORDAGENS DAS PESQUISAS DE CUIDADO NÃO PARENTAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA..... | 130 |
| 4.1.1 | O efeito compensatório do cuidado não parental | 131 |
| 4.1.2 | A abordagem ecológica nos efeitos do cuidado não parental | 135 |
| 4.2 | EFEITOS DO CUIDADO NÃO PARENTAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA E SEUS DETERMINANTES | 140 |
| 4.2.1 | O tipo de cuidado | 146 |
| 4.2.2 | A qualidade do cuidado não parental | 147 |
| 4.2.3 | Tempo de exposição ao cuidado não parental | 149 |
| 4.2.4 | Variáveis familiares | 150 |
| 4.3 | ANÁLISE EMPÍRICA..... | 154 |
| 4.3.1 | Dados e definição de variáveis | 154 |
| 4.3.2 | Método | 158 |
| 4.4 | RESULTADOS | 162 |
| 4.4.1 | Estatísticas descritivas | 162 |
| 4.4.2 | Estimações | 164 |
| 4.5 | DISCUSSÃO..... | 173 |
| 4.6 | CONCLUSÕES..... | 177 |
| 4.7 | REFERÊNCIAS | 178 |
| 5 | CONCLUSÕES GERAIS | 184 |
| | REFERÊNCIAS | 188 |
| | APÊNDICE A – Matriz de correlações Ensaio 2 | 189 |
| | APÊNDICE B – Efeitos indiretos das variáveis explicativas do desenvolvimento infantil sobre cada indicador | 191 |
| | APÊNDICE C – Matriz de correlação ensaio 3 | 192 |

1 INTRODUÇÃO

A discussão desta tese parte do pressuposto de que a conquista de um pleno desenvolvimento humano é um processo que se inicia na infância e que depende da participação ativa da família. Assim, o objetivo principal é explorar o papel da família no desenvolvimento humano, destacando sua função de cuidado na primeira infância e sua importância na formação das habilidades cognitivas e socioemocionais.

Para esse estudo são considerados vários aspectos analíticos. Em primeiro lugar, o desenvolvimento humano é tratado como um assunto *multidimensional* e que não se restringe à realização de uma área em particular (SEN, 2000). Segundo, considera-se a *intertemporalidade* do processo de desenvolvimento humano. Garantir o bem-estar das pessoas não é uma questão a ser resolvida em um determinado período, mas na sequência e acúmulo de cuidados e investimentos em diferentes fases e momentos. Contudo, no trajeto de vida de uma pessoa a fase da primeira infância é fundamental, pois nesse período constroem-se os alicerces que definem o futuro padrão de desenvolvimento (HECKMAN, 2008a). Nesse sentido, desde a infância deve-se buscar reduzir as tensões entre o objetivo de conquistar o potencial humano e as forças das circunstâncias que o restringem. Em terceiro lugar, considera-se a importância dos *espaços sociais* onde ocorre o processo de desenvolvimento, levando em conta não só o âmbito mais geral das condições da sociedade, mas os cenários mais imediatos e próximos em que as pessoas crescem, como é a família e os centros de educação e cuidado. Portanto, argumenta-se que o desenvolvimento humano é um processo de construção social influenciado por diferentes agentes, em diversos espaços e contextos e em distintos momentos da vida das pessoas.

À família é delegada uma função fundamental para o desenvolvimento humano que é a de prover cuidado. Esse aspecto é reconhecido independentemente das transformações em diferentes arranjos de famílias que coexistem em distintas sociedades ao longo do tempo (ARCHARD, 2010). A importância da família, não obstante, vai além de um valor instrumental no processo de desenvolvimento humano. Ela também representa um valor intrínseco, porque estabelece intensas relações ao combinar intimidade, afetividade mútua, cuidado recíproco, dependência e pertença. Essas qualidades tem valor para as pessoas em seu desenvolvimento e não podem ser encontradas sem contar com uma afiliação familiar.

Apesar dos contrastes em que as famílias funcionam hoje em dia, com a possibilidade de constituir uma rede de cuidado e ao mesmo tempo um espaço de privações, há diferentes

razões pelas quais a família é importante para o desenvolvimento humano e que demandam a atenção das políticas públicas no exercício da função de cuidado, entre estas:

- a) *a família é importante para o cuidado das crianças nos períodos sensíveis do desenvolvimento*: o Estado junto com a família deve proteger aqueles que são incapazes de fazê-lo por si mesmos e garantir-lhes seus direitos. A família é o espaço onde ocorrem os estímulos mais precoces para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais. Isto significa que se o ambiente familiar não é adequado para dar esse suporte de cuidado, no tempo que é requerido, as crianças perderão seu potencial de desenvolvimento e podem seguir trajetórias que as afastarão do pleno bem-estar humano;
- b) *a família é importante para o cuidado dos jovens e adultos*: a família pode constituir um diferencial na vida das pessoas. As vivências e influências parentais determinam oportunidades, atitudes, disposições e capacidades. Vantagens e desvantagens são transmitidas através de gerações. A família é um suporte que afeta a transição à vida adulta dos jovens. Quando há fragilidades nesse suporte, os efeitos se manifestam em comportamentos de risco, como a associação com o crime, a violência e o consumo de álcool e de drogas. De igual forma, a ausência de um suporte familiar está associada a carências socioemocionais que levam à falta de perspectivas sobre futuro, desmotivação de continuar os estudos e desinteresse de profissionalização e de participação no mercado de trabalho. Isto é evidente no aumento dos chamados “Nem-Nem”, que representam jovens que nem estudam, nem trabalham e que são a preocupação para muitos países da América Latina e do mundo;
- c) *a família é importante para o cuidado das pessoas da terceira idade e pessoas com deficiências*: existe uma valorização pela convivência com diferenças geracionais e na qual surgem outras demandas de cuidado, como a saúde. Por outro lado, é importante a inclusão e a defesa do cuidado de pessoas com deficiências e o combate a práticas de negligência que podem ocorrer dentro da família;
- d) *a família é importante para a coletividade e o bem comum*: a família é o espaço onde as crianças são instruídas e onde padrões e valores sociais podem ser reproduzidos ao longo do tempo. Há um legado intergeracional das vivências e experiências de vida que se criam na família e que afetam diversos espaços sociais, como a escola, a comunidade e toda a sociedade. Assim, a participação da família é fundamental como agente ativo em procura do bem-estar comum e o desenvolvimento humano e políticas públicas devem oferecer suporte na provisão adequada de educação, saúde,

condições de moradia, serviços públicos, condições dignas de trabalho, espaços de participação, entre outras garantias.

O cuidado inclui a proteção e o estímulo de um amplo leque de dimensões, como saúde, educação, integridade, estímulos aos sentidos, imaginação, emoções e pensamento, que deve ser dirigido não somente aos que recebem o cuidado como as crianças, mas também aos cuidadores (NUSSBAUM, 2000; 2006). Esse cuidado que se inicia na família dá suporte para que as pessoas possam fundar suas escolhas e participar adequadamente na sociedade.

Na função de cuidado da família destaca-se sua relevância no desenvolvimento infantil. A infância é crucial porque constitui o período sensível para a formação de habilidades, que representa o período de tempo em que as crianças são mais suscetíveis e receptivas a estímulos e experiências e que definem o padrão de seu desenvolvimento. Até os três anos de idade ocorre principalmente o crescimento acelerado das sinapses cerebrais e que define como as crianças processam informações e aprendem (SHORE, 2000); aos seis anos o potencial de linguagem e características principais de sua personalidade são definidas assim como alguns contornos de sua autoestima e seu sentido de moralidade e empatia (BEE, 2003); e aos dez anos é o limiar em que pode-se estabilizar o Quociente de Inteligência (QI) já tendo atingido seu nível máximo (CUNHA; HECKMAN, 2011; 2009). Assim, não criar as condições para adequados estímulos no tempo em que são necessários pode levar as crianças a seguir trajetórias com déficits em seu desenvolvimento e criar desigualdades entre seus pares e futuramente na vida adulta.

Essa preocupação pela infância, não reduz o interesse pelo desenvolvimento humano a realizações do indivíduo, como pode constituir o pleno desempenho cognitivo e socioemocional. O interesse transborda a um cenário mais amplo de construção social em que existam adequadas interações e ações pelo bem comum. Assim, o objetivo é que as pessoas possam contribuir dentro da esfera social sendo um bom trabalhador, um bom amigo, vizinho, pai ou mãe e, em geral, um bom cidadão (PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO - PNUD, 2014).

A família constitui o espaço mais imediato de socialização e dependência da criança e na qual ocorre o primeiro aprendizado de valores e habilidades necessárias para atuar dentro da sociedade. A família influencia o desenvolvimento infantil por tomar decisões que tem implicações no bem-estar das crianças, como hábitos, alimentação, cuidados de saúde, educação e também por escolher – voluntaria ou involuntariamente – os contextos aos quais eles são expostos, incluindo os amigos, a escola ou bairro. De igual forma, a família

influencia no desenvolvimento da personalidade e aquisição de qualidades desde idades precoces. Problemas socioemocionais e de comportamento são relacionados com características dos pais, com interações e relações emocionais, com competências parentais e com o grau de suporte social da família (SHONKOFF; PHILLIPS, 2000). Os aspectos que fazem parte da estrutura, dinâmica e entorno da família podem ter efeitos diferentes na socialização das crianças, de como elas apreendem a se inserirem na sociedade e a participar como cidadãos. De maneira geral, os impactos das famílias no desenvolvimento humano transcendem o tempo e espaço, influenciando o bem-estar das crianças e afetando, por exemplo, o que passa nas escolas e na vida cotidiana de todas as pessoas na sociedade.

Para Heckman (2008a, 2008b), um primeiro fator gerador de desigualdades de habilidades é o que ele denomina “o acidente do nascimento”, não tanto pelos fatores geneticamente herdados, mas no sentido em que existem diferentes ambientes familiares e que podem ter impactos distintos nas crianças. O ambiente familiar influencia a formação de habilidades cognitivas e socioemocionais e, portanto, elas não são definidas totalmente pelos genes. Assim, o grau de estímulo dessas habilidades em meio à família pode representar um diferencial entre as crianças, gerando desigualdades ao longo da vida.

A abordagem tradicional de capital humano¹ que prioriza as habilidades cognitivas, considera estas exclusivamente como herança genética e, portanto, determinadas exogenamente (HECKMAN, 2008a). No entanto, ainda que uma criança tenha o potencial genético de atingir um QI elevado, isto não se manifestará sem a presença de estímulos em meio da família. Uma das limitações em termos de modelagem econômica é que a dinâmica familiar e sua influência no capital humano através das diferenças de estímulos e de criação dos filhos é excluída dessas análises.

Desta forma, uma das contribuições desta tese é avançar no entendimento de como aspectos associados à dinâmica interna da família, definida por suas práticas parentais e estilo de interação entre pais e filhos, determinam o tipo de experiências que vivenciam as crianças e que, por sua vez, influenciam o padrão de desenvolvimento infantil, em dimensões como a cognitiva e a socioemocional. Esse entendimento pode dar subsídios para o desenho de políticas públicas com uma visão mais inclusiva e participativa da família. Programas de intervenção na primeira infância têm maior retorno do que em outras fases da vida de uma pessoa e ainda têm maior sucesso quando atuam conjuntamente com as famílias (HECKMAN, 2008a). Programas que incluem a participação ativa das famílias podem afetar

¹ Representada por trabalhos como o de Becker (1964)

a vida dos pais e modificar positivamente o ambiente familiar, especialmente dos lares mais desfavorecidos.

Nesse contexto, o **primeiro ensaio** desta tese explora a influência da família no processo de desenvolvimento infantil e representa, dessa forma, o marco teórico que fundamenta os próximos dois artigos empíricos. Neste ensaio discutem-se abordagens da psicologia para explicar a interação entre o indivíduo e sua dimensão natural-biológica e os diferentes ambientes que influenciam o desenvolvimento infantil. Este artigo contribui apontando um marco conceitual que reconhece a família como uma rede de cuidados e afeto, mas que não exclui a possibilidade da família se constituir no espaço de privações para as crianças. Desse modo, o artigo permite entender como na família se definem fatores de proteção que promovem o desenvolvimento infantil, e ao mesmo tempo, como na família se determinam os fatores de risco que levam a um déficit no potencial de desenvolvimento das crianças. Estes fatores, por sua vez, são definidos por características estruturais e de dinâmicas internas da família. As primeiras são associadas a variáveis demográficas e socioeconômicas como o tipo de arranjo familiar, a renda e o grau de escolaridade dos pais; enquanto os aspectos de dinâmicas internas são relacionados às práticas parentais e os estilos de interação entre pais e filhos.

O ensaio também analisa o conceito de resiliência que explica porquê algumas crianças que crescem em ambientes precários e hostis podem atingir boas competências e desempenho enquanto outras refletem comportamentos antissociais. Em média, crianças que crescem em meio da pobreza não atingem tão bons resultados como aquelas de melhor status socioeconômico (BEE, 2003). Mas existem crianças que mesmo em um ambiente de pobreza desenvolvem-se satisfatoriamente, adquirindo boas qualidades quando adultos (RUTTER, 2006). Nessa discussão, observa-se que a promoção de qualidades socioemocionais é fundamental, assim como as competências de pelo menos um cuidador de referência para a criança. Por último, o ensaio discute respeito das habilidades cognitivas e não cognitivas e o papel central das emoções no desenvolvimento humano.

Tendo definido um marco conceitual de aspectos estruturais e de dinâmicas familiares que influenciam o bem-estar da infância, o **segundo artigo** pretende analisar o desenvolvimento infantil no contexto chileno a partir da aplicação do modelo *Multiple Indicator Multiple Causes* (MIMIC) que faz parte dos Modelos de Equações Estruturais (SEM) e que permite medir uma categoria de desenvolvimento infantil levando em conta a composição de diferentes dimensões e, ao mesmo tempo, considerando a influência de características da família. Operacionaliza-se também parte da concepção da Abordagem das

Capacitações fundamentada por Amartya Sen e Martha Nussbaum ao considerar as oportunidades das crianças atingirem seu desenvolvimento de acordo às condições impostas por suas famílias, seja por suas características estruturais ou socioeconômicas como a renda ou pela dinâmica interna da família associada ao grau de sensibilidade, práticas de envolvimento parental e exercício de práticas de disciplina. Desta forma, avalia-se o desenvolvimento infantil não só no nível dos resultados das crianças, mas também incluindo o processo social responsável por estes resultados.

A análise para o Chile justifica-se por seu destaque entre os países da América Latina na política pública de atenção à primeira infância. Por exemplo, seu Sistema de Proteção Integral à Infância “Chile Crece Contigo” tem sido referência como política de caráter multisetorial² e interinstitucional³ (PNUD, 2014). Este sistema tem como objetivo o acompanhamento do desenvolvimento infantil desde o primeiro controle da gestação até os cinco anos de vida, além de apoiar as crianças e suas famílias na oferta de diversos serviços de caráter universal⁴ e outros dependendo da vulnerabilidade social⁵ (CHILE, 2014). Nesse contexto, o governo do Chile também tem sido pioneiro direcionando esforços para produzir informações sobre os progressos da primeira infância do país desde uma perspectiva multidimensional, considerando aspectos não só no âmbito da saúde ou da educação e que são variáveis tradicionalmente acompanhadas, mas realçando a avaliação de dimensões como a cognitiva e a socioemocional. Pode-se dizer que esta última dimensão, em particular, tem sido uma das mais negligenciada na ordem da avaliação e de acompanhamento de programas de atenção para a infância de muitos países, inclusive do Brasil.

Outras iniciativas na avaliação do bem-estar infantil com ênfases nas habilidades cognitivas e socioemocionais têm sido realizadas em países como Panamá, mas no nível da Organização das Nações Unidas (ONU) como parte do tema do último Relatório de Desenvolvimento Humano do país em 2014 (PNUD, 2014).

No entanto, é no Chile que realmente encontra-se um interesse oficial por parte do governo nessa linha e do qual outros países latino-americanos têm muito a aprender. Desta

² Políticas multissetoriais são aquelas em que “convergem dois ou mais áreas ou setores da administração” implementando intervenções de maneira coordenada e sistemática (UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION – UNESCO; WOLD CONFERENCE ON EARLY CHILDHOOD CARE AND EDUCATION, 2010, p. 56).

³ Uma concepção interinstitucional incorpora além de setores do governo nacional, diferentes contextos que influenciam nas crianças, como a família, as comunidades, os municípios e outros atores da sociedade civil que podem contribuir no planejamento e articulação de ações.

⁴ Como a atenção pré-natal e ao recém-nascido, programas de rádio a nível nacional sobre temas parentais e da infância, atenção telefônica para orientação aos pais (Fonoinfancia). Distribuição de materiais educativos, como cartilhas para a orientação de práticas parentais, Cds de músicas e livros infantis

⁵ Como por exemplo, visitas domiciliares para crianças pobres.

forma, surge parte do interesse desta tese de explorar a realidade da infância chilena e da participação das famílias a partir da Pesquisa Longitudinal de Primeira Infância (ELPI, sigla em espanhol) desse país. As contribuições dos ensaios, no entanto, constituem-se em subsídios para o avanço de discussões sobre a importância da família na primeira infância e no desenvolvimento humano de maneira geral.

Por outra parte, o **último ensaio** investiga como o cuidado não parental, que é exercido por outras pessoas diferentes dos pais, realizado, sobretudo em centros como a creche afeta o desenvolvimento das crianças na dimensão cognitiva e em problemas socioemocionais como os comportamentos externalizantes, relacionados à agressividade e desobediência nas crianças. Em particular, analisa-se como estes efeitos podem variar conforme uma maior ou menor participação dos pais na educação dos filhos. Trata-se, dessa forma, de entender como as características da família relacionadas tanto ao status socioeconômico quanto a interações entre pais e filhos podem influenciar os efeitos da creche sobre o desenvolvimento das crianças. Para esse objetivo, estimam-se regressões com termos de interação a partir de Modelos de Equações Estruturais e também aplica-se ao contexto chileno. Entre os resultados deste artigo destaca-se que a maior exposição à creche tem maiores benefícios nas habilidades cognitivas de crianças de baixo status socioeconômico do que nas crianças de famílias de maior status. No entanto, há evidências de efeitos negativos da creche sobre os resultados das crianças quando o grau de sensibilidade e envolvimento parental é baixo. Desta forma, este ensaio contribui ao entendimento da importância do engajamento parental para que programas de cuidado à infância como a creche tenham maior sucesso e possam cooperar ao desenvolvimento infantil.

2 O PAPEL DA FAMÍLIA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: UM MARCO TEÓRICO

A oportunidade de uma criança desenvolver todo seu potencial e exercer sua capacidade de pensamento, imaginação e formação de relações sociais não se define só pela garantia de necessidades básicas como alimentação, moradia, acesso à saúde ou educação formal. Também depende do grau de estímulo em todas as dimensões que definem seu bem-estar, como a físico-motora, a cognitiva e socioemocional, o qual se dá através dos relacionamentos afetivos com pessoas significativas e valorização de diversos espaços sociais onde as crianças crescem e se socializam, como é a família. Desta forma, é necessário reconhecer os diferentes aspectos que determinam o desenvolvimento infantil e que estão associados tanto à maturação biológica como a condições ambientais onde as crianças crescem.

Considera-se a primeira infância a janela de oportunidades que coloca os fundamentos para um pleno desenvolvimento humano. Não fomentar as condições e estímulos adequados no tempo em que é necessário pode condenar as crianças a seguir trajetórias com déficits no seu desenvolvimento e criar desigualdades entre os pares e futuramente nos resultados da vida adulta (HECKMAN, 2008a).

Promover a primeira infância deve incluir a promoção de suas famílias para que estas propiciem adequadas *experiências de vida* através do exercício de adequadas *práticas parentais*. Pais que manifestam carinho a seus filhos com abraços e beijos, que participam de sua aprendizagem lendo contos ou contando histórias, que os estimulam a superar desafios, que os compreendem em suas dificuldades e limitações e que se adéquam a suas necessidades gera vínculos afetivos saudáveis e definem uma referência necessária para seu desenvolvimento, o qual promove uma boa formação de suas habilidades cognitivas e socioemocionais.

Assim, este ensaio pretende explorar o papel da família no processo de desenvolvimento infantil desde uma perspectiva teórica. Utiliza-se a abordagem da psicologia denominada “ecologia do desenvolvimento humano” como referência no entendimento da interação entre o indivíduo (a criança) e sua dimensão natural-biológica e os diferentes ambientes que influenciam o desenvolvimento infantil. Com esta abordagem é possível entender como a família determina a qualidade das experiências e, por sua vez, o trajeto de desenvolvimento infantil nas diferentes sequências definidas pelos padrões biológicos. A família é considerada a rede mais imediata de cuidado e afeto, mas também ela pode se

constituir em um lugar de privações para as crianças. Deste modo, a discussão teórica permitirá compreender como a família atua para incentivar o pleno desenvolvimento infantil e estabelecer *fatores de proteção*; e ao mesmo tempo, como na família se definem *fatores de risco* e que levam a um déficit no potencial de desenvolvimento das crianças e que prejudica tanto suas habilidades cognitivas como as socioemocionais. Ao centrar no papel da família discute-se a importância das práticas parentais positivas e os estilos parentais na definição da qualidade da dinâmica familiar e que determinam o desenvolvimento infantil.

O ensaio ainda analisa o conceito de resiliência, o qual mostra elementos importantes que podem ser promovidos para alterar a trajetória do desenvolvimento de crianças que vivem em circunstâncias difíceis. Existem algumas crianças que ainda sendo expostas a fatores de risco por negligências no lar ou em seu ambiente mais amplo, atingidos, por exemplo, pela pobreza, conseguiram se desenvolver satisfatoriamente, mostrando adequadas habilidades cognitivas e socioemocionais. Esse potencial de adaptação e superação dos desafios, sem consequências em seu desenvolvimento denomina-se resiliência. Nessa discussão, observa-se que a promoção de qualidades socioemocionais é fundamental, assim como as competências de pelo menos um cuidador de referência para a criança.

Por fim, discute-se a noção de habilidades não cognitivas de James Heckman e apontam-se algumas limitações. Nessa discussão, utilizam-se as visões de Martha Nussbaum e da psicologia sobre as emoções, considerando-as aqui como elementos estruturais das habilidades não cognitivas e que ampliam o entendimento de seu papel no desenvolvimento humano.

2.1 NATUREZA E AMBIENTE DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O desenvolvimento infantil é o resultado da interação de diversos aspectos biológicos e do ambiente social onde as crianças crescem. Os aspectos biológicos se definem pela programação genética, qualidades inatas e por processos de maturação físicos que são considerados universais, que são comuns na população geral; por exemplo, as crianças começam a caminhar a determinada idade e apresentam etapas do desenvolvimento motor parecidas (SHONKOFF; PHILLIPS, 2000; GARBARINO; ABRAMOWITZ, 1992a). As variáveis biológicas estabelecem as *diferencias individuais* que estão associadas ao temperamento da criança (calmo-irritadiço, reflexivo-impulsivo, tímido-sociável) e a outras características como a inteligência, a personalidade e as tendências psicopatológicas (NEWCOMBE, 1999).

Os padrões biológicos definem os períodos críticos e sensíveis do desenvolvimento, que representam os períodos de tempo em que as crianças são mais suscetíveis e receptivas a estímulos e experiências e que definem o padrão de seu desenvolvimento. O período crítico, por um lado, define-se como um tempo em que determinadas experiências se tornam mais significativas do que em outros. Por exemplo, em caso da mãe contrair rubéola, os efeitos podem ser negativos para o feto nos primeiros três meses da gestação, mas após esse período não ocorre o mesmo risco (BEE, 2003). O período sensível, por outra parte, corresponde a um período mais amplo, obedecendo a meses ou inclusive anos (BEE, 2003).

Ainda que os padrões de desenvolvimento biológico sejam aparentemente automáticos, estes são influenciados por aspectos ambientais. Por exemplo, as mudanças no organismo ocorrem naturalmente, no entanto, uma adequada alimentação e atividade física são fundamentais nesse processo. Assim, considerar a interação e a complementaridade entre a natureza (biologia) e o ambiente é importante no entendimento do desenvolvimento infantil. Um mesmo ambiente pode ter efeitos distintos em crianças com características diferentes. De igual forma, diferentes ambientes criam resultados distintos na mesma criança (SHONKOFF; PHILLIPS, 2000).

Os padrões biológicos, portanto, definem quando as etapas ocorrem (períodos sensíveis ou críticos), mas as experiências determinam em grande parte como se desenvolvem estas etapas. A influência parental assim como outros ambientes podem moderar as tendências e as vulnerabilidades que são inatas nas crianças. Dessa forma, os pais das crianças ou seus cuidadores são ingredientes ativos da influência do ambiente no desenvolvimento infantil (SHONKOFF; PHILLIPS, 2000).

As influências contextuais, que além de espaços, acesso, suprimentos, costumes, normas e valores, são definidas por experiências, vivências, grau de interação e de reciprocidade geradas no ambiente. Tudo isto é fundamental para o desenvolvimento infantil. Benn e Garbarino (1992, p. 101, tradução nossa) argumentam que “o desenvolvimento infantil é intrinsecamente social, acontecendo através de e no contexto de relacionamentos”⁶. Para estes autores, o que distingue o desenvolvimento da criança não é o processo de aprendizagem, mas a profundidade do ensinamento humano. A diferença está entre o que a criança pode fazer sozinha ou o que ela pode fazer quando uma pessoa lhe ensina ou lhe orienta, o que a estimula a desenvolver todo seu potencial (BENN; GARBARINO, 1992).

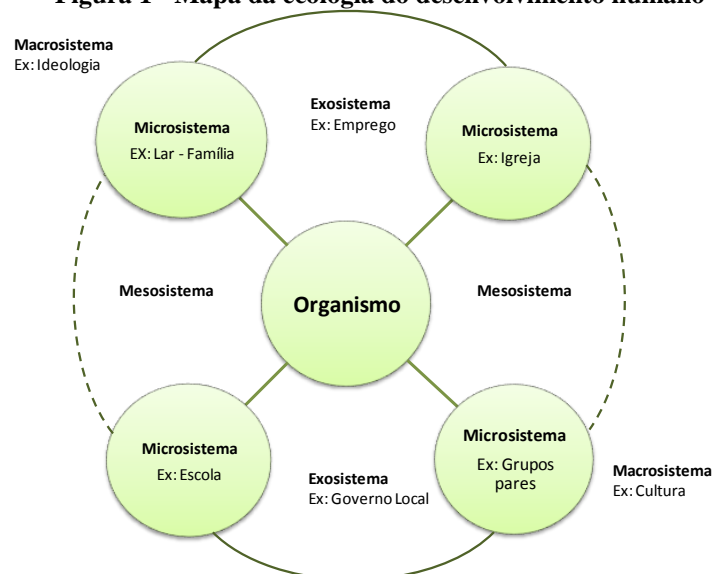
⁶ No original: “Child development is intrinsically social; happening through and in the context of relationship” (BENN; GARBARINO, 1992, p. 101).

Desta forma, os contextos e as experiências que neles se criam condicionam a expressão genética e o padrão de desenvolvimento infantil. São diversos os ambientes que podem influenciar esse processo, mas “a família é o principal contexto no qual o desenvolvimento humano toma lugar” (BRONFENBRENNER, 1986, p, 723, tradução nossa⁷) e sua principal influência é nos primeiros anos de vida (WHITTAKER et al., 2011).

Urie Bronfenbrenner (1977) fundamenta a abordagem da ecologia do desenvolvimento humano que explica a interação entre a dimensão natural-biológica do indivíduo e os diferentes ambientes no qual está inserido. Assim, a família ainda considerada o espaço de socialização com maior influência sobre o bem-estar de uma criança, não é o único espaço social que interage nesse processo. Existem diversos ambientes que participam definindo os padrões de comportamentos e qualidades adquiridas, como a escola, a igreja, os amigos, a vizinhança e, inclusive, em um âmbito mais amplo, são resultado de uma cultura, de um conjunto de normas e costumes constituídos em uma sociedade. Tudo isto afeta os estilos e as práticas exercidas pelos pais na educação e cuidados dos filhos e, portanto, os resultados atingidos pelo indivíduo (GARBARINO; ABRAMOWITZ, 1992a).

Assim, o processo de desenvolvimento infantil ocorre dentro de diferentes níveis de sistemas ambientais (*microsistema, mesosistema, exosistema e macrosistema*) que interagem ao redor da criança e que afetam sua dimensão interna, como é a parte biológica e psicológica (GARBARINO; ABRAMOWITZ, 1992a). Na Figura 1 ilustra-se esta abordagem.

Figura 1 - Mapa da ecologia do desenvolvimento humano



Fonte: Garbarino e Abramowitz (1992a, p. 29)

⁷ No original: “the family is the principal context in which human development takes place”

A perspectiva ecológica fundamenta-se pela interação entre o indivíduo e o ambiente. Desta forma, há uma mutua retroalimentação em constante mudança e adaptação. Conforme argumenta Garbarino e Abramowitz (1992a, p. 16, tradução nossa): “um organismo individual e o ambiente se engajam em uma interação recíproca: cada um influencia o outro em uma interação de constante mudança entre a biologia e a sociedade – com a inteligência e emoções como mediadores e a identidade e competência como resultados”⁸.

No estudo da interação entre a biologia e a sociedade examinam-se os riscos e oportunidades que atuam de forma a promover ou impedir o desenvolvimento. Isto tendo em conta as diferentes características físicas e mentais do indivíduo e também as diversidades dos ambientes. As oportunidades existem quando são supridos os aspectos materiais, emocionais e sociais de acordo com as necessidades e capacidades da criança. Essas oportunidades se definem como *fatores de proteção* (GARBARINO; ABRAMOWITZ, 1992a). Por outro lado, os fatores de riscos derivam-se da ausência de oportunidades e se relacionam a qualquer evento, condição ou experiência que aumenta a probabilidade que um problema seja gerado, mantido ou exacerbado e que prejudique o processo de desenvolvimento humano (JENSON; FRASER, 2011).

A magnitude do impacto dos fatores de risco sobre o desenvolvimento infantil depende de:

- a) o tempo (*timing*) ou período sensível;
- b) o grau de exposição ao risco assim como da ocorrência simultânea de vários riscos e sua influência acumulativa;
- c) a diferença de reação por parte da criança, dada suas características individuais ou do ambiente onde ela se encontre e de como atuam alguns fatores de proteção em seu contexto (WALKER et al., 2011).

O mecanismo de risco opera de forma cumulativa. Geralmente, os impactos se devem à exposição de vários riscos simultaneamente e não só a um em particular e sua exposição pode se estender por vários períodos com efeitos em cadeia (WRIGHT; MASTEN, 2005). Por exemplo, a depressão materna durante a gravidez aumenta o risco do bebê nascer com baixo peso e não estabelecer um apego seguro, isso posteriormente pode afetar seu desenvolvimento cognitivo com problemas como baixa compreensão de palavras e pobre

⁸ No original: “An individual organism and the environment engage in reciprocal interaction: each influences the other in an ever-changing interplay of biology and society – with intelligence and emotion as the mediators, and identity and competence as the outcomes” (GARBARINO; ABRAMOWITZ, 1992a p. 16).

desenvolvimento cognitivo não verbal⁹ em crianças de 2 anos (HENRICHS et al., 2011). De igual forma, os fatores de risco podem gerar maiores impactos quando são presentes nos períodos sensíveis do desenvolvimento. Os fatores de riscos também podem estar associados a aspectos biológicos como, por exemplo, a propensão à desnutrição assim como dos fatores de proteção que atuam em seu ambiente ainda que este seja precário. Por exemplo, o fator de risco da pobreza no desenvolvimento da criança pode ser moderado se ela tem acesso a serviços de saúde ou a educação (GARBARINO; ABRAMOWITZ, 1992b).

Este marco teórico que se fundamenta na psicologia é importante para o entendimento do processo de desenvolvimento infantil, já que permite perceber as influências mútuas entre os aspectos biológicos e ambientais e também a interação tanto de fatores de risco quanto de fatores de proteção. De igual forma, é relevante para justificar ações que, por exemplo, busquem a maior complementaridade entre a escola e a família, como será em parte discutido no artigo 3. Desta forma, a seguir, descreve-se brevemente cada uma das categorias ambientais que influencia o desenvolvimento de uma criança.

2.1.1 Microsistema

O microsistema corresponde ao ambiente mais imediato da criança, no qual se criam as experiências e interações que são importantes para seu desenvolvimento. Inclui o espaço onde habita, as pessoas com as quais interage e as atividades que ocorrem com a participação direta da criança. A principal característica do microsistema é a existência de relacionamentos e a influência direta de outra pessoa na formação do indivíduo. Considera-se a família o cenário mais imediato no qual ocorrem estas primeiras experiências e socialização da criança, e na medida em que esta cresce e se desenvolve, amplia-se a interação em novos cenários tais como a escola, grupos de amigos, vizinhos e a igreja (GARBARINO; ABRAMOWITZ, 1992a; GARBARINO; GANZEL, 2000).

Segundo Garbarino e Abramowitz (1992b), os riscos e as oportunidades no microsistema definem-se por aspectos como:

- a) número de participantes e qualidade das interações;
- b) grau de reciprocidade;
- c) qualidade das experiências e clima emocional.

⁹ O desenvolvimento cognitivo não verbal refere-se a competências tais como: habilidades quantitativas e espaciais, jogos simbólicos, comportamentos adaptativos e a memória (HENRICHS et al., 2011).

Desta forma, os riscos criam-se quando existem poucos participantes para interagir ou quando há interações mal-ajustadas (agressividade física e psicológica). O fato dos lares monoparentais serem compostos por um dos pais não implica que são os únicos que apresentam riscos devido ao menor número de participantes. Consideram-se também famílias que ainda com ambos os pais algum deles é ausente ou pouco participativo na criação dos filhos, o que define uma precária interação.

Da mesma forma, os riscos são associados a uma falta de reciprocidade entre pais e os filhos, o qual é comum em estilos parentais autoritários, negligentes e permissivos e que serão discutidos mais adiante. Nestes estilos predomina um desequilíbrio de poder. Isto significa, por exemplo, que os pais querem ter o controle sobre as interações e buscam dominar a criança sem permitir que ela desenvolva seu papel ativo dentro do ambiente familiar. Um ambiente familiar adequado é aquele em que existe uma construção contínua do papel do pai e do filho, portanto, a reciprocidade é o princípio básico das interações, o qual permite à criança ter maiores oportunidades de desenvolver suas competências sociais (GARBARINO; ABRAMOWITZ, 1992b).

Por último, os riscos no microsistema estão associados ao clima emocional e experiências inadequadas. As experiências da criança são as que influenciam a visão do mundo, seu autoconceito e seu papel na sociedade (GARBARINO; ABRAMOWITZ, 1992b). Um clima negativo como aquele gerado por pais negligentes torna a criança vulnerável, com baixa autoestima e autoeficácia¹⁰ e com maiores dificuldades de afrontar os desafios do dia a dia (WHITTAKER et al., 2011).

2.1.2 Mesosistema

O mesosistema refere-se às relações entre os diferentes microsistemas e nas quais a criança participa ativamente, como por exemplo, a relação família e escola (BRONFENBRENNER, 1977).

A riqueza do *mesosistema* da criança estabelece-se pela maior complementação dos microsistemas. Assim, quanto mais forte e maior a complementaridade dos diferentes contextos, melhor deve ser a influência sobre o desenvolvimento da criança, promovendo suas

¹⁰ A autoeficácia consiste na autopercepção de capacidades e habilidades de organizar e implementar atividades, assim como de afrontar situações desconhecidas, imprevisíveis e geradoras de *stress*. A percepção de eficácia determina comportamentos, pensamentos e emoções na pessoa e influencia também suas escolhas de atividades e define quanto a pessoa persistirá diante de um desafio (WEBER et al., 2004).

competências e suas habilidades para estabelecer futuras conexões (GARBARINO; ABRAMOWITZ, 1992b).

O mesosistema configura-se no momento em que a criança começa a participar de novos cenários. Os riscos do mesosistema definem-se pela ausência de conexões e pelos conflitos de valores entre os microsistemas. Por exemplo, há riscos para o desenvolvimento da criança quando existe uma mínima interação entre a família e a escola, com pais que participam pouco da vida escolar da criança. Da mesma forma, os riscos criam-se quando existem choques com respeito aos valores, experiências e estilos de comportamentos que são transmitidos às crianças. Em casa pode-se transmitir formas de relacionamentos muito diferente do que na escola, em algum desses espaços podendo ser permeados, por exemplo, pela violência (GARBARINO; ABRAMOWITZ, 1992b).

2.1.3 Exosistema

Os exosistemas correspondem aos contextos que influenciam o desenvolvimento infantil sem a participação direta da criança. São os cenários que podem afetar as experiências do dia-a-dia da criança por influenciar os microsistemas. Inclui por exemplo, os locais de trabalho dos pais e os tomadores de decisões de instituições políticas, os quais podem afetar positivamente ou negativamente os microsistemas ao implementar determinados programas e ações (GARBARINO; ABRAMOWITZ, 1992b). O desemprego ou condições precárias de trabalho (longas jornadas, informalidade, etc) do pai ou mãe chefe da família representam uma situação de *stress* capaz de afetar o clima familiar e as práticas exercidas para criar seus filhos, constituindo desta forma uma situação de risco para o desenvolvimento da criança.

2.1.4 Macrosistema

Microsistemas como a família bem como os mesosistemas e exosistemas inserem-se dentro um sistema geral chamado de macrosistema, definido por uma visão ideológica geral da sociedade, um marco institucional ou uma cultura, o qual influencia o processo de desenvolvimento da criança (GARBARINO; ABRAMOWITZ, 1992a). Muitas das influências na vida de um indivíduo vêm de mudanças nos aspectos sociais, políticos e econômicos de uma sociedade, como guerras, migrações, crises econômicas e sociais. Na Primeira e Segunda Guerra Mundial, por exemplo, as mulheres entraram no mercado de

trabalho devido ao aumento da produção de máquinas. Ao mesmo tempo, milhares de crianças tiveram pais ausentes (GARBARINO; ABRAMOWITZ, 1992b).

De forma geral, a interação entre as características naturais da criança e seu ambiente definem, ao mesmo tempo, os fatores de proteção e de risco que podem estar presente no processo de desenvolvimento infantil e que podem torná-la uma criança vulnerável, resilientes ou com pleno desenvolvimento.

2.2 O MICROSSISTEMA DA FAMÍLIA

A família em particular é fundamental para o desenvolvimento infantil, pois constitui a estrutura social que determina as possibilidades de desenvolvimento de uma pessoa desde o começo da vida, o que a escola ou outras instituições não podem fazer (NUSSBAUM, 2000). À família atribuem-se funções importantes para o desenvolvimento infantil, como a função biológica, psicológica e social. Na função biológica a família é responsável pelos primeiros cuidados e necessidades do bebê e da criança, permitindo seu desenvolvimento físico e cognitivo adequado. A função psicológica é central na família por estabelecer interações afetivas ao longo da vida de um indivíduo, essenciais como suporte para seu desenvolvimento emocional e cognitivo. A função social está associada à transmissão dos padrões culturais, educação de valores e princípios de vida e de convivência (OSÓRIO, 1996).

A família normativamente constitui uma rede de cuidado e afeto; não obstante, ela também pode se converter no lugar de maiores privações para as crianças (NUSSBAUM, 2000) Assim, é importante entender como a família atua para incentivar o pleno desenvolvimento infantil e estabelecer fatores de proteção; e do mesmo modo, identificar como na família se definem fatores de risco que levam a um déficit no potencial de desenvolvimento das crianças.

O Quadro 1 apresenta um marco analítico de como atuam simultaneamente fatores de proteção e fatores de risco, que por sua vez, são definidos por aspectos internos e externos à família, que influem sua dinâmica e têm implicações no desenvolvimento de crianças, na formação de habilidades e qualidades físicas, sociais, cognitivas e emocionais.

Quadro 1 - Marco analítico de fatores que influenciam as funções da família no cuidado das crianças e seu desenvolvimento

| Fatores determinantes | Fatores de Proteção | Fatores de Risco |
|-------------------------|--|--|
| Fatores Internos | <ul style="list-style-type: none"> • Interações afetivas • Sensibilidade materna • Boa comunicação • Práticas parentais positivas • Estilos parentais participativos • Conexões de apoio com a família estendida • Investimentos em termos de tempo e em recursos produtivos como materiais de aprendizagem | <ul style="list-style-type: none"> • Negligência parental • Maltrato físico e psicológico • Disciplina inconsistente ou coercitiva • Comunicação negativa, baseada em ameaças, gritos, insultos, excesso de críticas • Práticas parentais negativas • Stress e depressão materna |
| Fatores Externos | <ul style="list-style-type: none"> • Estrutura familiar que permita <i>estabilidade</i> nas funções de cuidado e afeto • Igualdade de oportunidades • Políticas de apoio à família • Políticas de apoio à primeira infância • Adequado acesso a serviços públicos • Suporte social por outros microsistemas como a escola, jardim de infância • Maior grau de escolaridade dos pais • Vantagens econômicas | Padrões demográficos e socioeconômicos como: <ul style="list-style-type: none"> • Mães adolescentes • Mães solteiras • Ausência do pai • Separações e divórcios • Pobreza • Desigualdade • Acesso restrito a políticas públicas, saúde, educação • Baixo nível de escolaridade da mãe • Violência |

Fonte: elaborado pela autora (2014) com base em Garbarino e Abramowitz (1992a), Bronfenbrenner (1986), Cole, Cole e Lightfoot (2005), Wright e Masten (2005), Jenson e Franser (2011)

Entre os fatores de risco para o desenvolvimento das crianças e que podem ser definidos por aspectos externos à família incluem-se alguns padrões demográficos (mãe solteira, adolescente, separações e divórcios) e padrões socioeconômicos (pobreza, urbanização, desigualdade, baixa escolaridade dos pais, condições precárias de trabalho) que, por sua vez, influenciam os aspectos estruturais da família.

Padrões demográficos e transformações nos arranjos familiares como aumento da gravidez na adolescência e famílias monoparentais podem representar fatores de risco para o bem-estar e desenvolvimento dos membros da família e das crianças. O lar monoparental, por exemplo, que é geralmente constituído pela mulher, está associado a maior vulnerabilidade na criação dos filhos. Estudos apontam que mães solteiras experimentam maiores níveis de stress, trabalham mais horas, porém, têm maiores dificuldades financeiras (BROWN; MORAN, 1997) tendem a ser isoladas, com elevada exposição à violência e contam com menor suporte social comparado com mães casadas (ESTRADA; NILSSON, 2004). Estas circunstâncias estão correlacionadas com práticas parentais agressivas de menor proteção e comunicação negativa com os filhos (ZHANG; ANDERSON, 2010)¹¹. Isto pode significar

¹¹ Os resultados do estudo mostram que as mães solteiras que são pobres e com elevada e moderada exposição à violência no bairro onde vivem têm 1.7 e 1.8 vezes, respectivamente, de aumentar a probabilidade de praticar a violência psicológica como seus filhos, comparado com mulheres que não estão expostas à violência. Além

maior vulnerabilidade na educação dos filhos e seu desenvolvimento. A pesquisa de Sarsour et al. (2011) mostra que crianças de baixo status socioeconômico e de mães solteiras têm menor desempenho em funções executivas (que correspondem a habilidades cognitivas e que ajudam na regulação emocional como trabalho de memória e flexibilidade cognitiva¹²) do que crianças do mesmo status mas que moram com ambos os pais.

A gravidez na adolescência, por outra parte, está associada a riscos biológicos para o bebê, aumentando a chance de baixo peso ao nascer e sendo um fator desencadeador de deficiências neurológicas e doenças na infância (KLEIN, 2005). Além desses aspectos, os riscos para o bem-estar do infante associam-se a características socioeconômicas das mães adolescentes, já que muitas delas vivem em condições de pobreza, com baixo grau de escolaridade, recebem menos cuidados pré-natais e pós-natais e estão menos preparadas para a maternidade, com insuficiente conhecimento sobre o desenvolvimento e os cuidados que requerem elas mesmas durante a gravidez e o bebê após o nascimento (KLEIN, 2005). Estudos confirmam que mães adolescentes são menos preparadas para assumir a maternidade e como consequência, são menos sensíveis¹³ às necessidades de seus filhos em idades precoces (4 meses) (BRIGAS; PAQUETTE, 2007). Outros estudos revelam que a interação mãe adolescente e seu bebê é deficiente, sendo menos estimuladora (brincam menos, verbalizam e sorriem menos para seus bebês) e com menos expressões de afeto (FIGUEIREDO, 2000).

Por outro lado, o status socioeconômico que se define por variáveis de renda da família, escolaridade e o status laboral dos pais está associado às competências parentais e ao desenvolvimento infantil (BRADLEY; CORWYN, 2002). Segundo, Conger, Conger e Martin (2010) os mecanismos dessa associação estão baseados em dois tipos de modelos. O primeiro, denominado de modelo de estresse familiar (*family stress model* – FSM) argumenta que as dificuldades financeiras podem afetar as relações entre o casal e as interações entre pais e filhos e, conseqüentemente, podem ter impactos no desenvolvimento das crianças¹⁴. O segundo, chamado de modelo de investimento (*investment model* – IM) aponta o status socioeconômico como vantagem (ou também desvantagem) para o desenvolvimento infantil ao influenciar os investimentos dos pais, determinando a provisão de necessidades básicas

disso, estas mães têm 2.1 e 2.4 vezes mais probabilidade de usar a violência física com os filhos do que as mães que não estão expostas à violência (ZHANG; ANDERSON, 2010).

¹² A flexibilidade cognitiva refere-se à capacidade de adaptar o comportamento rapidamente e de forma flexível para mudar situações (SARSOUR et al., 2014)

¹³ A sensibilidade refere-se à percepção e habilidades dos pais em interpretar os sinais dos filhos para procurarem dar resposta a suas necessidades (BRIGAS; PAQUETTE, 2007).

¹⁴ Os pais com dificuldades financeira experimentam maiores níveis de estresse, conflitos maritais e tendem a apresentar práticas parentais inconsistentes (PARKE et al., 2004)

como alimentos, vestuário, cuidados de saúde, moradia, educação escolar assim como materiais e atividades de aprendizagem. Esses investimentos estão associados com os resultados cognitivos e socioemocionais das crianças desde o nascimento até a vida adulta (BRADLEY; CORWYN, 2002; YEUNG; LINVER; BROOKS-GUNN, 2002).

Outros fatores de risco definidos, no entanto, por aspectos da dinâmica¹⁵ interna da família estão relacionados com estilos e práticas parentais negativas, como a negligência ou a agressão física e verbal, o que pode levar a interações mal adaptadas entre conjugues ou entre pais e filhos e que prejudica o ambiente familiar. Estes aspectos estão associados com deficiências de habilidades cognitivas e socioemocionais das crianças (SHONKOFF; PHILLIPS, 2000). Dependendo do ambiente emocional e das práticas usadas para criar os filhos, a família pode influenciar positivamente ou negativamente a formação das habilidades nas crianças. Estes aspectos serão aprofundados em próximas seções.

2.2.1 Desenvolvimento infantil de 0 a 5 anos e o papel da família

Até os cinco anos de idade define-se o período sensível para a formação de habilidades fundamentais, isto significa o período de tempo em que as crianças são mais suscetíveis ou receptivas a estímulos e experiências que podem alterar sua estrutura e definir o futuro padrão de desenvolvimento (SHONKOFF; PHILLIPS, 2000)

As crianças nesse período experimentam uma sequência de mudanças relacionadas a seu desenvolvimento físico, cognitivo e emocional e que são parte do processo de maturação. No entanto, este processo não é suficiente para o aparecimento de novas etapas e o pleno desenvolvimento. As experiências dentro da família são cruciais, podendo promover ou impedir o adequado desenvolvimento. Como no caso da fala, a criança de dois meses não tem o desenvolvimento suficiente para poder entender uma língua, mas já aos 2 anos ela é mais madura biologicamente para poder apreender a linguagem. Porém, a criança não vai apreender se ela não estiver exposta à fala de outras pessoas, como a dos cuidadores (NEWCOMBE, 1999).

Considera-se que o desenvolvimento começa desde a concepção, portanto, a formação dos bebês desde a gravidez é muito importante (NEWCOMBE, 1999). Capacidades sensoriais desenvolvem-se antes do nascimento, como o movimento, experiências visuais (como sensibilidade para a luz) e resposta a alguns sons (COLE; COLE; LIGHTFOOT, 2005).

¹⁵ A dinâmica da vida familiar refere-se a como a família funciona, ao estilo e práticas de educação exercidas (COLE; COLE; LIGHTFOOT, 2005)

Também parte da composição do sistema nervoso desenvolve-se nesse período, como o mesencéfalo e a medula espinal, responsáveis posteriormente pela regulação de funções básicas como o sono, sucção, piscar, respiração, digestão e movimento da cabeça (BEE, 2003).

Após o nascimento o que mais se desenvolve é o *córtex cerebral*, que está associado com a percepção, o movimento corporal, o raciocínio, pensamento e linguagem (BEE, 2003). As células ou unidades básicas da atividade do cérebro são chamadas de neurônios e estão presentes no feto desde os sete meses da gestação. Depois do nascimento o que ocorre é o crescimento dessas células e a criação de sinapses, que corresponde às conexões dos neurônios¹⁶ (SHONKOFF; PHILLIPS, 2000; COLE; COLE; LIGHTFOOT, 2005).

Aos 2 anos a criança tem o número de sinapses como as de um adulto e aos 3 anos tem quase duas vezes mais, por isso o cérebro nessa idade é muito mais complexo comparado ao do adulto (BEE, 2003). O período de pico de sinapses coincide com o tempo em que surgem importantes habilidades cognitivas, como a memória (DAWSON; ASHMAN; CARVER, 2000). Pouco a pouco essa grande massa de sinapses vai sendo podada, eliminando as que são desnecessárias ou que não estão sendo usadas e esse processo ocorre até o final da adolescência. Essa poda não significa um efeito negativo, trata-se de um processo que faz parte da maturação natural do indivíduo (BEE, 2003).

Não obstante, o processo de poda de sinapses depende das experiências e do ambiente donde crescem as crianças, principalmente da família. Cada experiência estimula um caminho neural que deixa um sinal químico e que é reforçado por cada repetição da experiência, tornando-se assim imune ao processo de poda e permitindo que faça parte permanente da estrutura do cérebro. Isso significa que uma criança que cresce em um ambiente com adequados estímulos retém uma rede mais densa e complexa¹⁷ de sinapses do que outra que cresce em um ambiente pouco estimulante (COLE; COLE; LIGHTFOOT, 2005). Desta forma, as experiências podem influenciar a formação, a força e a eficiência das sinapses. De tal modo que os primeiros anos de vida representam um período sensível no qual se selecionam e se estabelecem padrões de atividade das estruturas neurais e que são menos suscetíveis a mudanças posteriores (DAWSON; ASHMAN; CARVER, 2000).

¹⁶ As conexões entre dois neurônios se dá por meio dos *axônios* e os *dendritos*. Os axônios são as fibras que enviam impulsos para outro neurônio enquanto os dendritos são as fibras que recebem essa informação. Essa comunicação se dá através de substâncias químicas denominadas *neurotransmissores* (serotonina, dopamina e endofinas) (SHONKOFF; PHILLIPS, 2000; COLE; COLE; LIGHTFOOT, 2005).

¹⁷ Um padrão de grupo neural vai sendo selecionado porque é exposto a um estímulo semelhante (DAWSON; ASHMAN; CARVER, 2000).

Quando as experiências permitem estabelecer caminhos neurais eficazes, o processamento de informações requer um esforço menor. Portanto, a extensão e a natureza da estrutura de sinapses define como e quão bem as crianças e os adultos pensam e aprendem (SHORE, 2000).

Pesquisas reconhecem que o período pré-natal e pós-natal constituem um período sensível para o desenvolvimento do cérebro, portanto, aspectos como o estresse e a depressão parental afetam o desenvolvimento do sistema nervoso e do cérebro da criança e posteriormente pode estar associado a problemas cognitivos e regulação da emoção (DAWSON; ASHMAN; CARVER, 2000).

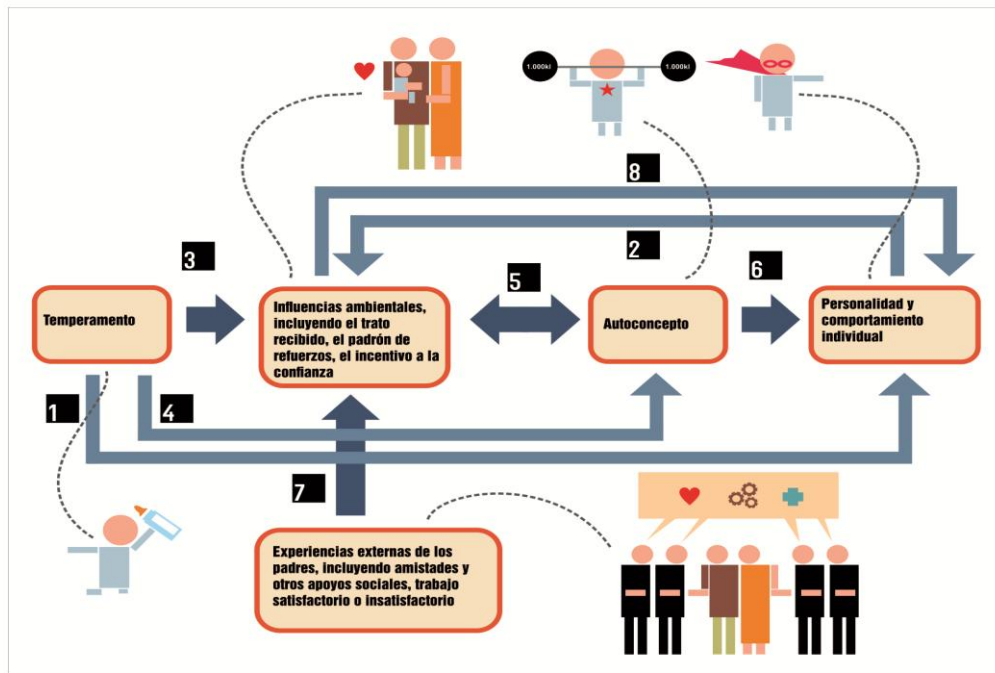
2.2.2 A família no desenvolvimento da personalidade, das emoções e das relações sociais

A família é fundamental para o adequado desenvolvimento da personalidade, as emoções e as relações sociais das crianças. A personalidade é a forma particular em que as crianças e os adultos se comportam ou se relacionam com as outras pessoas ou com os objetos ao seu redor. Características como ser extrovertido, tímido, dependente ou independente, seguro ou confiante são parte da personalidade (BEE, 2003). Cada indivíduo tem uma personalidade distinta devido à combinação de dois aspectos: as características individuais que são inatas e a influência ambiental ou contextual.

Na Figura 2 apresenta-se uma representação do padrão de desenvolvimento da personalidade. Inicialmente, o modo como a criança interage com o mundo é definido por seu temperamento, que se refere às tendências inatas de comportamento, aos estilos de reação, às qualidades individuais constitucionais que formam a essência emocional da personalidade.

O temperamento refere-se a um padrão básico, enquanto a personalidade é o resultado das influências ambientais que interagem com as qualidades inatas e com a construção do autoconceito e da dimensão emocional da criança.

Figura 2 - Desenvolvimento da Personalidade



Fonte: PNUD (2014 p. 29)

Conforme apresenta a Figura 2, a seta 1 indica uma relação direta entre o temperamento e a personalidade, a qual se define posteriormente nas crianças e na fase adulta. A seta 2 também sinaliza uma relação direta, mas entre as experiências criadas no ambiente e a personalidade. Nesse sentido, ambientes como da família podem moderar ou reforçar padrões de temperamento básicos, que por sua vez, podem constituir os traços da personalidade ou das formas de comportamento da criança e do adulto. Pais mais responsivos e que atuam de forma confiável reforçam nas crianças maior segurança. Da mesma forma, reações agressivas por parte dos pais reforçam comportamentos violentos nos seus filhos (BEE, 2003).

O ambiente caracterizado pelos estilos parentais dos cuidadores e que determina a maneira como a criança é tratada, interage com as particularidades do temperamento da criança (seta 3), o qual influenciará no autoconceito que ela cria ou na percepção que ela tem de suas capacidades (seta 4 e 5). Esse autoconceito e percepção de autoeficácia moldam os comportamentos da criança e sua personalidade (seta 6). Por outro lado, todo este sistema configura-se dentro de um contexto mais amplo e, por isso, o ambiente no qual cresce a criança é influenciado pelas experiências externas vivenciadas pelos pais, pelo suporte social, pelas condições socioeconômicas, políticas e institucionais da sociedade (seta 7) (BEE, 2003).

2.2.3 Práticas parentais educativas

Os estudos na área da psicologia mostram a importância da socialização das crianças em meio à família para o desenvolvimento adequado de habilidades cognitivas e socioemocionais. A socialização refere-se à maneira pela qual os indivíduos são assistidos na aquisição de valores e de habilidades necessárias para funcionar adequadamente como membro do seu grupo social (GRUSEC, 2002).

A socialização é muito importante porque determina várias qualidades da criança, como o desenvolvimento da autoregulação da emoção, do autoconceito, do pensamento crítico e do comportamento. Também determina o modo e a disposição com que as crianças internalizam e estruturam os valores apresentados pelas figuras de autoridade (GRUSEC, 2002).

Nesse processo de socialização, os estilos e as práticas parentais estabelecem o clima de interação entre pais e filhos e configuram a dinâmica familiar que determina o processo de desenvolvimento infantil. As práticas parentais, por um lado, incluem ações, técnicas e métodos específicos usados para ensinar um determinado valor ou chamar a atenção da criança para adotar ou corrigir certas atitudes e comportamentos. Estas práticas são importantes para incentivar qualidades como, por exemplo, que a criança não tenha atitudes egoístas e compartilhe seus brinquedos, que a criança aprenda boas maneira de comportamento como a cordialidade e o agradecimento nas situações requeridas. De igual forma, fomentam resultados específicos como um melhor desempenho acadêmico, independência, cooperação e empatia (DARLING; STERNBERG, 1993).

As práticas parentais podem ser tanto positivas quanto negativas. As práticas parentais positivas como o diálogo, a disciplina adequada, o reforço, a monitoria positiva e a afetividade incentivam nas crianças qualidades como a empatia, a qualidade de relacionamento interpessoal, cooperação e capacidade de expressão de pensamentos e sentimentos (DARLING; STERNBERG, 1993). Não obstante, apesar desses bons resultados, a família pode exercer práticas parentais negativas como o abuso físico e psicológico, a disciplina relaxada, a punição inconsistente e a monitoria estressante. Os impactos dessas práticas nas crianças estão associados a comportamentos antisociais, como vandalismo, fuga de casa, evasão escolar, agressividade e maior propensão ao consumo de álcool e drogas (GOMIDE, 2003).

2.2.3.1 Práticas parentais negativas

As práticas parentais negativas são uma referência do que vai contra do desenvolvimento humano, influenciando comportamentos antisociais nas crianças e adolescentes. Entre estas se destacam: o abuso físico e psicológico, a disciplina relaxada, a disciplina coercitiva, a punição inconsistente, a monitoria estressante e a comunicação negativa.

- a) o maltrato físico usado como medida de correção intensifica ainda mais comportamentos inapropriados. O maltrato psicológico, como insultos, humilhações e desprezo, também prejudicam o desenvolvimento socioemocional das crianças, afetando sua autoestima, autoeficácia e suas habilidades sociais (TOTH et al., 2011);
- b) a disciplina relaxada é exercida quando os pais colocam regras e não as fazem cumprir. Também consiste na falta de imposição de limites e falta de correção em circunstâncias de mau comportamento dos filhos. Essa prática negativa leva a que as crianças associem que as regras não são para cumpri-las, que não tenham respeito pelas autoridades e que manipulem situações para não acatar as regras (GOMIDE, 2003);
- c) a disciplina de contingência coercitiva é usada para corrigir comportamentos inadequados das crianças e caracteriza-se pelo uso de gritos, violência física, ameaças ou privação de privilégios e afeto. Isto faz com que a criança seja obediente só em função de imposições externas ou de punições, mas sem uma compreensão do comportamento inadequado e que lhe incentive a corrigi-lo (HOFFMAN, 1994). Este tipo de disciplina coercitiva está associado a comportamentos externalizantes como a agressividade e a desobediência (ALVARENGA; PICCININI, 2003, 2007);
- d) a punição inconsistente ocorre quando os pais castigam a seus filhos conforme seus estados emocionais. Se estão bem humorados ignoram comportamentos inadequados de seus filhos, mas quando estão de mal humor exageram nas punições. Algumas vezes aprovam e outras vezes não aprovam o mesmo comportamento. Essa prática cria dificuldade para que a criança identifique e discirna entre o certo e o errado e também prejudica sua autoestima, já que em ocasiões os pais omitem comportamentos inadequados e em outras descarregam tensões exageradas (GOMIDE, 2003);

- e) a monitoria negativa refere-se ao controle estressante e excessivo dos filhos. Os pais não respeitam sua privacidade e os manipulam emocionalmente. O exercício dessa prática negativa gera nos filhos insegurança, depressão, ansiedade, dependência, agressividade e dificuldade de construir sua autonomia, o que aumenta a probabilidade das crianças mentir, cometer atos escondidos, fugir de casa e maior convivência com pares desviantes (PETTIT et al., 2001). A monitoria negativa também propicia o desenvolvimento de comportamento agressivo e, quando a mãe exerce este tipo de prática, conduz a comportamentos internalizantes, como a ansiedade e a depressão (SALVO; SILVARES; TINI, 2005);
- f) a comunicação negativa entre pais e filhos caracteriza-se pelo excesso de críticas e poucos elogios, ameaça, gritos, insultos e ironias. Isto gera um ambiente de desconfiança e de insegurança nos filhos (WEBER; STASIACK; BRANDENBURG, 2003).

2.2.3.2 Práticas parentais positivas

Por outro lado, entre as práticas parentais positivas que favorecem o desenvolvimento cognitivo e socioemocional encontram-se a monitoria positiva, o comportamento moral, expressões afetivas, diálogo ou comunicação positiva, entre outras:

- a) a monitoria positiva consiste na supervisão adequada dos filhos, buscando conhecer suas amizades, as atividades e lugares que frequentam de uma maneira que não exerça pressões nem exageros. Esta é resultado de uma boa comunicação e diálogo entre pais e filhos e da demonstração de afeto e apoio frente aos desafios. Quando existe uma monitoria positiva incentiva-se o maior apego familiar, facilita a sociabilidade das crianças e promove comportamentos pro sociais (SALVO; SILVARES; TINI, 2005);
- b) o comportamento moral promove a aprendizagem de valores nas crianças através da própria prática dos pais, os quais estabelecem um modelo parental para que as crianças possam se identificar com seus comportamentos. Práticas dos pais demonstrando compaixão, honestidade, generosidade e empatia pelas pessoas são parte do comportamento moral e é o que promove uma reflexão das crianças sobre a importância de se colocar no lugar dos outros e reconhecer o impacto das suas ações (SALVO; SILVARES; TINI, 2005);

- c) expressões afetivas através de abraços e beijos fazem parte de uma adequada comunicação de sentimentos entre pais e filhos, o qual ajuda a estabelecer um relacionamento saudável de orgulho e valorização da pessoa, que contribui ao desenvolvimento de competências emocionais como a autoestima (WEBER; STASIACK; BRANDENBURG, 2003);
- d) o diálogo ou comunicação positiva consiste em conversas entre pais e filhos em que predomina a troca de explicações pacíficas, expressões de sentimentos e pensamentos e que promovem um clima de confiança para falar sobre diferentes temas. O diálogo permite a aproximação e a intimidade e define o aconchego nos relacionamentos em meio da família (WAGNER; LEVANDOWSKI, 2008);
- e) o reforço consiste na percepção dos bons resultados ou comportamentos adequados dos filhos e demonstrações de alegria por parte dos pais através de elogios e retorno positivo. O reforço contribui ao desenvolvimento da autoestima, mas quando é ausente está associado com sinais de depressão (WEBER; STASIACK; BRANDENBURG, 2003; SALVO; SILVARES; TINI, 2005);
- f) a disciplina adequada é muito importante para a socialização e quando se exerce com base em explicações e diálogo sobre algum comportamento indevido ajuda às crianças a desenvolver habilidades cognitivas que permitem o entendimento do impactos de suas ações sobre si mesmo e os outros; de igual forma, conduz a que se comportem adequadamente ainda sem a supervisão dos pais. Entre os diversos métodos de disciplina, os que promovem maior consciência dos atos são aqueles que têm ênfases na afetividade através da retirada de liberdade e elogios e também aqueles que chamam a atenção aos impactos de atitudes e comportamento errados sobre os outros e sobre si mesmo. Os métodos que centram na privação de objetos e privilégios são menos eficientes (GRUSEC; GOODNOW, 1994).

O método de disciplina adequado deve considerar aspectos como:

- a natureza do erro;
- as características da criança, sexo e etapa de desenvolvimento.

Isto é importante para não adotar métodos indistintamente da situação e das particularidades do indivíduo e correr o risco de praticar métodos muito rigorosos em situações menos graves, ou ao contrario, usar uma disciplina relaxada em uma situação grave (GRUSEC; GOODNOW, 1994).

Percebe-se que o exercício das práticas parentais positivas coloca as famílias em um papel de destaque como agentes ativos na promoção da educação e desenvolvimento infantil. Portanto, deve-se buscar esse entendimento em meio das famílias e políticas públicas são necessárias para esse processo.

2.2.4 Estilos parentais

A efetividade das práticas parentais é determinada pelo contexto emocional no qual ocorre, o que é denominado como estilo parental. Os estilos parentais definem-se como um universo mais amplo de atitudes dos pais em relação à criança, criando um clima emocional no qual comportamentos parentais são expressos, determinando o contexto ou ambiente familiar. Estes comportamentos incluem práticas parentais e aspectos de interação e comunicação entre os pais e a criança, como gestos, tom da voz, linguagem corporal e mudanças de humor. Nesse sentido, a criança é tratada como sujeito com qualidades particulares que, ao interagirem com as características dos pais, vão construindo o clima emocional que configura as interações entre pais e filhos. Os estilos parentais, diferente das práticas parentais, descrevem como se criam as interações através de um amplo leque de situações. Entretanto, as práticas parentais são de domínio específico que remetem a determinadas ações educativas (DARLING; STERNBERG, 1993).

Os estilos parentais influenciam indiretamente o desenvolvimento da criança na medida em que determinam a efetividade das práticas parentais e alteram a capacidade e a disposição de assimilação da criança aos valores transmitidos. Neste sentido, o estilo parental condiciona o contexto no qual a socialização ocorre por transformar a natureza da interação entre pais e filhos e por moderar a influência de específicas práticas parentais sobre os resultados da criança (DARLING; STERNBERG, 1993).

Os estilos parentais são definidos pela persistência de certos padrões de atuação e pelo clima gerado na interação entre pais e filhos e caracterizam-se principalmente pela interação de dimensões como a responsividade (*responsiveness*) e a exigência (*demandingness*) (MACCOBY; MARTIN, 1983). A responsividade contempla as atitudes de aceitação, aprovação, apoio, afeição e encorajamento. A exigência compreende as atitudes dos pais que envolvem controle e monitoramento dos filhos, bem como imposição de limites. De acordo a essas características os estilos classificam-se em: estilo participativo, autoritário, permissivo e negligente (BAUMRIND, 1991; MACCOBY; MARTIN, 1983).

- a) *estilo Participativo (authoritative*¹⁸): os pais exercem cuidados e controle conjugando a empatia, a compreensão e a comunicação aberta e bidirecional com os filhos. Os pais são um suporte emocional e dão orientações claras e consistentes. São pais exigentes, mas oferecem apoio e afetividade;
- b) *autoritário*: caracteriza-se pela avaliação rigorosa do comportamento de acordo com as normas estabelecidas, elevada punição e pouca empatia. São pais que querem comandar a vida dos filhos sem dar muito espaço para que eles tomem suas próprias decisões; são muito exigentes e não oferecem suporte emocional, o que acaba levando a um distanciamento entre pais e filhos;
- c) *permissivo*: estilo com elevada afetividade e empatia, mas com baixo nível de controle e estabelecimento de limites. Os pais favorecem todos os desejos e ações das crianças sem assumir um papel orientador. Podem ser pais ausentes que se sentem culpa e pretendem compensar os filhos ou sentem medo de não serem aceitos por eles;
- d) *negligente*: predomina a falta de interesse e envolvimento dos pais com os filhos, caracterizado pelo trato com desleixo e a insensibilidade. Os pais gastam menos tempo com a família e existe um baixo nível de aceitação, de suporte e de controle. São pais considerados ausentes e pouco presente na vida dos filhos.

Com respeito a esses estilos, o que se pode dizer é que não há uma fórmula única que possa ser aplicada indistintamente a todos os contextos e à criação de todos os indivíduos devido à heterogeneidade das pessoas e também às diversas formas em que foram criados os pais. Em geral, a definição do estilo e prática parental depende de características dos pais e dos filhos, como por exemplo: temperamento da criança, idade, gênero, etapa de desenvolvimento físico, cognitivo e emocional assim como do perfil dos pais (idade, escolaridade, saúde, personalidade, experiências de infância com seus próprios pais, etc).

Contudo, as evidências indicam que certos estilos parentais levam a melhores resultados cognitivos e socioemocionais do que outros. Assim, por exemplo, estudos confirmam que enquanto o estilo participativo leva a um bom desempenho escolar, os estilos autoritários e permissivos conduzem a um baixo rendimento (SPERA 2005). O estilo participativo aponta-se também como determinante de comportamentos adaptativos e pro

¹⁸ O termo em inglês de *authoritative* é de difícil tradução, sem correspondente em português. Pesquisadores brasileiros mantiveram o nome autoritativo (COSTA; TEIXEIRA; GOMES, 2000), ou adotaram outros nomes para este estilo como o participativo (WEBER *et al.*, 2004), democrático-recíproco (OLIVEIRA *et al.*, 2002) ou competente (BEE, 2003).

sociais em crianças na primeira infância como a cooperação, obediência nas regras e habilidade espontânea para ajudar e compartilhar (RINALDI; HOWE, 2012). De igual forma, os adolescentes criados em famílias mais participativas mostram ser mais confiantes, seguros, otimistas, com menos expectativas de fracasso em várias áreas de sua vida, com maior responsabilidade social e também apresentam menores índices de disfunção comportamental (LAMBORN et al., 1991; WEBER; BRANDENBURG; VIEZZER, 2003; WEBER et al., 2004). Esses bons resultados atribuem-se ao fato do estilo participativo conciliar a afetividade e a adequada disciplina. O maior apoio, a promoção de experiências positivas, incentivos, engajamento dos pais nas atividades dos filhos, assim como a demonstração de confiança em suas capacidades e a definição de limites, criam um clima de aceitação, de autoestima e de maior autonomia.

Por outro lado, crianças menores de três anos cujos pais são autoritários e permissivos tendem a apresentar comportamentos externalizantes como a agressividade (quebrando, por exemplo, os brinquedos de outras crianças), hiperatividade, problemas de atenção e atitudes desafiantes (RINALDI; HOWE, 2012). Entre as práticas usadas pelos pais autoritários destaca-se a disciplina coercitiva e a comunicação negativa (RINALDI; HOWE, 2012). Do mesmo modo, associado ao estilo autoritário as crianças apresentam comportamentos internalizantes como o medo, a ansiedade e a depressão (OLIVEIRA et al., 2002; WEBER et al., 2004). Outros estudos demonstram que adolescentes com pais autoritários e em determinados contextos exibem bom desempenho escolar por conta de uma disciplina rigorosa, porém, apresentam padrões de depressão, baixa autoestima e deficientes habilidades sociais (DARLING, 1999).

Conforme as evidências, o estilo participativo pode ser apontado como um estilo parental que promove um melhor desenvolvimento das crianças, já que se caracteriza por um bom relacionamento entre pais e filhos, com pais que oferecem suporte afetivo e mostram interesse pelos afazeres e gostos dos filhos, mantendo o acompanhamento escolar e a dedicação de tempo à família, bem como a definição adequada de limites e controle nos filhos.

2.3 RESILIÊNCIA PERANTE AMBIENTES ADVERSOS

Existem muitas crianças que estão expostas a múltiplos riscos, como a pobreza, desnutrição, violência, carência de estímulos e desafios em seus lares, seja pela ausência de

algum dos pais, por separações e divórcios ou por negligências ainda quando convivem com ambos os pais.

Os resultados dessas circunstâncias podem ser desastrosos. Segundo Schoon (2006), crianças que são criadas em ambientes adversos e com privações têm maior risco de resultados negativos em seu desenvolvimento e tendem a refletir posteriormente um pobre desempenho escolar, maior chance de consumir álcool e drogas e envolvimento com a delinquência durante a adolescência. De igual forma, estas crianças podem ter problemas de ajustamento de comportamentos internalizantes (como a ansiedade e a depressão) e externalizantes (como a agressividade). Na vida adulta os problemas podem estar associados com a dificuldade de manter estabilidade nos relacionamentos ou no trabalho, baixos rendimentos financeiros e maior probabilidade de estar na pobreza (SCHOON, 2006).

Não obstante, estudos longitudinais como Wener (1995) mostra que muitas crianças ainda experimentando diversos desafios e exposição à pobreza superaram essas circunstâncias e converteram-se em adultos de sucesso. Ao contrario dos resultados negativos que se esperavam, eles desenvolveram boas competências sociais, terminaram os estudos, ocuparam bons empregos e apresentaram boas práticas parentais com seus filhos. Estas crianças foram consideradas resilientes.

A resiliência refere-se a características e mecanismos que operam formando um padrão de adaptação positiva em contextos de adversidades significativas e pelo qual, a criança consegue se desenvolver de maneira satisfatória (KAPLAN, 2005). Este conceito também é definido como a habilidade de uma pessoa de enfrentar experiências negativas e se recuperar sem ter prejuízos psicológicos, cognitivos, emocionais e sociais (COLE; COLE; LIGHTFOOT, 2005).

A resiliência não é uma característica intrínseca do indivíduo, esta é resultado de uma interação dinâmica entre a pessoa e o ambiente, refletindo-se em uma adequada adaptação às adversidades. Portanto, o conceito faz referência a um aspecto processual, ou seja, emerge da combinação com circunstâncias do ambiente ou experiências que deixam a criança protegida para moderar efeitos negativos dos riscos que possa enfrentar (YUNES, 2003).

Na definição de resiliência consideram-se dois elementos de análise (WRIGHT; MASTEN, 2005). Primeiro, a exposição que tem tido a criança a adversidades e a fatores de risco, assim como o tipo de desafio e sua intensidade (GOLDSTEIN; BROOKS, 2005). Segundo, considera a manifestação de resultados, que se refere às qualidades e competências que a criança registra, mostrando sucesso no desenvolvimento que é esperado de acordo a sua idade em várias dimensões (físico, socioemocional e cognitivo) quando está exposto a fatores

de risco. Os resultados não se referem a competências excepcionais, mas a um desenvolvimento adequado que esteja dentro da média esperada para a população em geral (GOLDSTEIN; BROOKS, 2005).

Por outro lado, a resiliência é produto de um processo interativo envolvendo a exposição a riscos e a presença de fatores de proteção (RUTTER, 2006). Os fatores de proteção são influências, características e condições que mitigam a exposição a um fator de risco e operam para minimizar, interromper e prevenir os efeitos dos fatores de risco (RUTTER, 2006). Os fatores de proteção são definidos pela conjugação de:

- a) *dimensões constitucionais do indivíduo*: que marcam a diferença no grau de sensibilidade ao risco, como o temperamento, facilidade de aprendizado e boas habilidades de relacionamento;
- b) *características da família*: ambiente familiar estável com apoio afetivo, menores incidências de conflitos e relações parentais satisfatórias. As evidências longitudinais indicam que crianças resilientes, apesar de seu contexto familiar de risco, tiveram cuidadores substitutos, como avós, irmãos mais velhos ou outros membros da família estendida (OSOFSKY; THOMPSON, 2000). O apego seguro a uma pessoa significativa é fundamental. A família deve propiciar essa relação de apego para construir um padrão adaptativo e regulação das emoções das crianças, o qual se constitui como característica importante da resiliência de uma criança (COCCONELLO; KOLLER, 2000);
- c) *contexto social*: adequado apoio social externo, promovido por outras pessoas e instituições significativas como a comunidade, a escola ou a igreja. Geralmente o ambiente escolar tem um papel fundamental no desenvolvimento adaptativo, já que professores promovem a resiliência ao reconhecer as capacidades da criança e incentivar a educação e esforço do mesmo (SHOON, 2006).

O estudo longitudinal de Werner (2005) demonstra que crianças que enfrentam com sucesso adversidades tendem a ser menos estressados, a ser ativos, sociáveis, com um temperamento agradável que atrai a atenção de adultos e de seus pares. São crianças que apresentam boa comunicação, habilidades para resolver problemas, incluindo a habilidade de se ajustar a cuidadores substitutos; têm facilidade de estabelecer laços afetivos externos à família que lhes dão suporte e reforçam suas competências como professores, tutores ou amigos pares. Têm bom desempenho escolar, autoestima, autoconfiança e são otimistas. Este

conjunto de qualidades são considerados fatores de proteção, os quais permitem moderar os efeitos negativos dos fatores de risco.

Segundo Werner (2005), uma das principais referências sobre resiliência, a pesquisa longitudinal por ela coordenada destacou quatro fatores protetores na vida de crianças criados em circunstâncias difíceis e que tiveram acompanhamento até os 40 anos, sendo:

- a) a competência materna, considerando idade, grau de educação e interação positiva com a criança;
- b) o número de fontes de suporte emocional para a criança na idade de 2 a 10 anos, que incluem membros da família estendida;
- c) competência escolar na idade de 10 anos, mostrando adequados escores em testes de QI; e
- d) estado de saúde da criança entre o nascimento e os 2 anos de idade nas mulheres e entre o nascimento e 10 anos de idade para os homens.

De modo geral, o estudo de Werner (2005) conclui que a primeira década de vida de uma pessoa coloca os fundamentos para a resiliência.

Uma segunda onda de investigações longitudinais sobre resiliência, posteriores às realizadas por Werner (2005) compararam resultados de crianças que cresceram com diferentes níveis de risco: com baixa, alta e extrema adversidade. As conclusões são contundentes com respeito ao papel de um cuidador de referência para a criança. Este cuidador pode ser membro da família, parente ou cuidador substituto (OSOFSKY; THOMPSON, 2000).

Quando as famílias não são competentes na função de cuidado, devido a doenças mentais de algum pai, ausência ou negligência, as crianças resilientes encontram algum suporte fora da família e desenvolvem habilidades de adaptação com cuidadores substitutos. Outros fatores de proteção que se têm manifestado em crianças resilientes são: simpatia, talentos, filiação religiosa e oportunidades de frequentar escola (OSOFSKY; THOMPSON, 2000). Sobre este último, a possibilidade de participar de outros espaços como a escola, espaços de cultura, esporte e recreação podem constituir um fator de proteção no suporte às famílias e formação de resiliência em crianças que vivem em condições adversas.

O ambiente definido pelos cuidadores ajuda a desenvolver qualidades nas crianças que fazem parte dos fatores de proteção, como é a empatia e as habilidades sociais. Estas são qualidades socioemocionais importantes para a resiliência e se definem quando a criança tem

a oportunidade de construir um vínculo positivo com pelo menos uma pessoa afetuosa (WENER, 1995).

A socialização das emoções que se inicia na família através das experiências afetivas entre as crianças com seus pais e seus irmãos os instrui para que eles aprendam a lidar e expressar seus sentimentos, assim como para reconhecer as emoções dos outros em diversos contextos (EISENBERG; SCHALLER; MILLER, 1991). Como resultado, as crianças que aprendem a regular suas emoções são hábeis para entender normas sociais, relacionar-se com seus pares e com os adultos e se adaptarem a situações de estresse (HOWES; MATHESON; HAMILTON, 1994). Isto demonstra a importância de promover o adequado desenvolvimento socioemocional das crianças como um caminho virtuoso de oportunidades para superar a pobreza e no qual, a família exerce um papel fundamental.

A pesar de que hoje em dia muitas crianças enfrentam diferentes problemas e contexto difíceis, existem mecanismos que podem ser promovidos para aumentar os fatores de proteção e criar uma propensão à resiliência na população de crianças em geral (GOLDSTEIN; BROOKS, 2005). Nutrir a resiliência é um ingrediente vital que faz parte do exercício parental ainda quando a criança não tenha enfrentado adversidades.

A capacidade de resiliência é construída quando os pais – ou pelo menos um deles ou um cuidador – propiciam os cuidados necessários para ajudar as crianças a enfrentar situações adversas (ou de dor). Crianças com apego seguro nos primeiros anos de vida têm maior habilidade de superar problemas associados à pobreza quando estão na idade escolar, comparado com as crianças com apego inseguro (WERNER, 2005).

As dificuldades são fonte de crescimento sempre e quando a criança encontre o apoio necessário para superá-las. Dessa forma, a resiliência está muito ligada aos bons tratos recebidos por parte dos cuidadores e que ajudam a estabelecer fatores de proteção, estimulando habilidades de aprendizagem e linguagem, bons relacionamentos interpessoais e adequados vínculos afetivos.

Conforme os estudos de resiliência citados, as qualidades socioemocionais, as competências de um cuidador de referência e os fatores de proteção da comunidade foram os fatores responsáveis pela construção da resiliência de muitas pessoas que cresceram em ambientes adversos. Em especial, pode-se notar que promover as qualidades socioemocionais das crianças amplia as oportunidades de interagir saudavelmente com outras pessoas e em diversas circunstâncias e construir uma trajetória de pleno desenvolvimento humano.

2.4 A ÊNFASE NAS HABILIDADES COGNITIVAS E NÃO COGNITIVAS

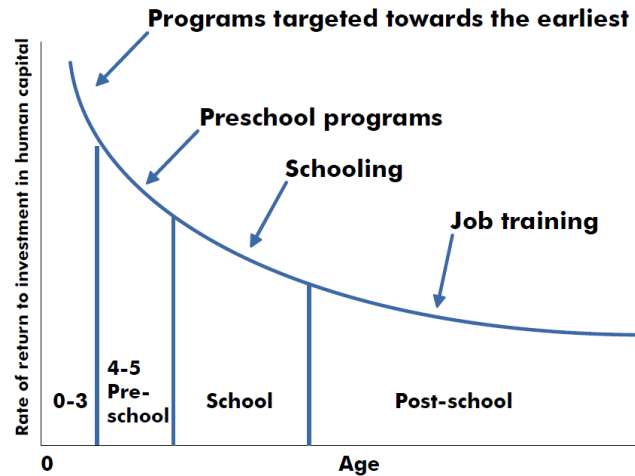
Na primeira infância ocorre o desenvolvimento de habilidades cognitivas e não cognitivas, as quais são determinantes para resultados e qualificações em idades posteriores, como o desempenho escolar, regulação das emoções, habilidades sociais, ganhos salariais e sucesso profissional (GRANTHAM-McGREGOR et al., 2007).

Essa distinção de habilidades tem sido central na nova abordagem de capital humano fundamentada por James Heckman, premio Nobel de economia no ano 2000. Por um lado, as habilidades cognitivas são relacionadas à dimensão intelectual, à capacidade de resolução de problemas, habilidades verbais, de leitura e de escrita (CUNHA; HECKMAN, 2009; FARKAS, 2003). Por outro lado, as habilidades não cognitivas são definidas como os traços da personalidade, referente ao padrão de pensamento, sentimentos e comportamento e que marcam a diferença de uma pessoa para outra, independente do contexto de valores socioculturais em que estejam inseridas (BORGHANS et al., 2008). Heckman (2008a, p. 296, tradução nossa¹⁹) especificamente menciona que as habilidades não cognitivas tratam da “motivação, regulação socioemocional, preferências de tempo, fatores de personalidade e a habilidade de trabalhar com outros”. São traços distintivos como a perseverança, sociabilidade, autoestima, autocontrole, autoconfiança e conscientização (CUNHA; HECKMAN, 2009; HECKMAN, 2007; HECKMAN; RUBINSTEIN, 2001;).

Heckman ressalta que a primeira infância é a janela de oportunidade para o desenvolvimento humano por constituir o período sensível para a formação de habilidades estruturais e sobre as quais dependerá o padrão de desenvolvimento posterior. Seus estudos demonstram que investimentos nessa fase geram maiores retornos de capital humano. Cada dólar investido na educação infantil (em programas que incluem a família) de crianças pobres tem um retorno de 7% a 10% ao ano, dado que estas intervenções aumentam a probabilidade de que as crianças que crescem em contextos difíceis concluam seus estudos, acessem a educação universitária ou porque diminui as chances de se envolverem no crime e nas drogas (Figura 3) (CUNHA; HECKMAN, 2011). Conforme se observa na Figura 3, a taxa de retorno de investimento no capital humano tende a diminuir com o passar dos anos da pessoa e, portanto, os investimentos tornam-se mais onerosos.

¹⁹ Texto original: “By noncognitive abilities I mean motivation, socioemotional regulation, time preference, personality factors, and the ability to work with others.” (HECKMAN, 2008a, p. 296).

Figura 3 - Taxa de retorno para investimento em capital humano



Fonte: Heckman (2008b, p. 52)

Heckman et al. (2010) mencionam que os programas de intervenção com crianças de famílias pobres tem tido maiores impactos no desenvolvimento de habilidades não cognitivas comparado com os efeitos na dimensão cognitiva. Isso se deve a que estas são mais maleáveis até idades mais tardias e, portanto, são mais facilmente modificáveis do que as cognitivas. As habilidades não cognitivas tem sido responsáveis por impactos em termos de melhoramento de atitudes e comportamento, diminuição da repetência, diminuição do crime e a delinquência e aumento da chance de estudos universitários (CUNHA; HECKMAN, 2011).

Essas pesquisas mostram que intervenções na primeira infância, especialmente em crianças pobres, podem modificar o trajeto do desenvolvimento e contribuir à formação de qualidades de resiliência (embora Heckman não fale muito desse conceito) para que as crianças, ainda que expostas a ambientes de risco, possam alterar esse padrão, superar a pobreza e se desenvolver plenamente.

Apesar do papel importante que Heckman dá às habilidades não cognitivas dentro de sua teoria de capital humano aqui podem-se apontar duas críticas. A primeira é a falta de fundamentação ao conceito e clareza sobre quais qualidades compreende, o que leva a confusões como, por exemplo, pensar que nestas habilidades não está envolvida a cognição, conforme explicita a própria palavra “não cognitivo”. Sobre este ponto, a neurociência mostra que essas habilidades como, por exemplo, o autocontrole ou a regulação socioemocional são resultado da interação entre a cognição e as emoções, desenvolvendo aspectos como a atenção. Há uma interligação entre as duas categorias e os resultados das pessoas correspondem a um híbrido entre as habilidades cognitivas e as chamadas não cognitivas (BELL; WOLFE, 2004). O trabalho de Borghans et al. (2008) em co-autoria com Heckman

reconhecem esse argumento, no sentido em que algum padrão de pensamento influencia a personalidade e, esta, por sua vez, influencia o pensamento. Não obstante, os autores deixam claro que usam a categorização de cognitivo e não cognitivo por questões de pragmatismo, para destacar que dentro da variedade de competências de um indivíduo, as habilidades não cognitivas têm um papel fundamental. Por exemplo, os estudos de Heckman (2008a) têm mostrado, principalmente, como os traços da personalidade têm um maior impacto no desempenho de testes cognitivos, ganhos salariais e a continuidade nos estudos.

Não obstante, a falta de uma fundamentação clara ao conceito de não cognitivo dá um sentido genérico e corre-se o risco de não dar atenção a competências estruturais dentro do grande leque de habilidades que compreende. Heckman restringe as habilidades não cognitivas mais a características centradas no EU, em uma definição do indivíduo intrapessoal, como, por exemplo, a autoestima, a perseverança, confiabilidade e a perseverança (HECKMAN; RUBINSTEIN, 2001). Elas são importantes, mas as habilidades não cognitivas precisam ter uma fundamentação que reconheça e entenda a complexidade de suas competências estruturais, tais como as emoções, compreendendo como são alicerce para a formação de qualidades tanto intrapessoais como as citadas por Heckman e também as interpessoais, com desdobramentos sociais que promovem o desenvolvimento humano.

A literatura da psicologia define a personalidade como a forma particular em que as crianças e os adultos se comportam e se relacionam com outras pessoas ou com os objetos a seu redor (BEE, 2003). Nessa construção da personalidade as emoções participam como mediadoras, por meio das quais se elabora as percepções das experiências e que permitem a construção do autoconceito, do entendimento da pessoa sobre si mesma, de suas capacidades e que molda sua autoconfiança e seu comportamento (BEE, 2003; GARBARINO; ABRAMOWITZ, 1992a). Isso significa que existe uma formação de competências baseada nas emoções. As emoções são as categorias estruturais das habilidades não cognitivas e que interagem na definição dos traços da personalidade, em qualidades como a motivação, autoestima, autoeficácia e perseverança.

Sem uma fundamentação ao conceito de habilidades não cognitivas não é evidente o processo de formação dessas habilidades e como fatores ambientais, que incluem a família, podem influenciá-las. Isso é relevante na medida em que elas são consideradas maleáveis até idades mais tardias, aproximadamente até os 21 anos, o que tem implicações em termos de intervenção pública, mostrando, por exemplo, que a juventude não é uma geração perdida e que há tempo para atuação focando especificamente nessa dimensão. Assim, um conceito

mais claro fundamentado a partir das emoções é importante para reconhecer o processo de formação socioemocional e o mecanismo para promovê-lo através da família.

O segundo ponto crítico da concepção das habilidades não cognitivas de Heckman é dar maior valor, em uma lógica utilitarista, aos resultados influenciados por elas, ou seja, valorizá-las mais como meios para atingir maior produtividade, sucesso profissional, maiores salários e desempenho acadêmico e laboral. Isto não é de fato o principal problema de sua visão, já que inclusive há que reconhecer a contribuição para a teoria do capital humano ao chamar a atenção de variáveis da personalidade e não se restringir só a habilidades cognitivas. Sua contribuição é expandir a visão de capital humano a múltiplas dimensões do ser humano e que influenciam resultados econômicos. A questão é que limita o valor das habilidades não cognitivas meramente a resultados econômicos.

Ainda que Heckman em diversos estudos avalie o impacto das habilidades não cognitivas na redução de comportamentos de risco como criminalidade, gravidez na adolescência e evasão escolar, todos são avaliados em termos econômicos, de quanto é o custo evitável pelas consequências desses comportamentos. Embora seja uma boa contribuição, as habilidades não cognitivas tem um papel muito mais amplo para o indivíduo e a sociedade. Elas têm alcances maiores no desenvolvimento humano porque influenciam a própria visão que a pessoa tem de si mesma, os comportamentos e tomada de decisões que tem implicações na vida social e que não são avaliáveis só em termos econômicos.

2.4.1 O papel das emoções no desenvolvimento humano

Segundo Nussbaum (2011), a dimensão emocional pode ser apontada como um funcionamento fértil, na medida em que tem desdobramentos que são importantes nas interações sociais e políticas. Elas afetam o reconhecimento do sujeito e sua atuação em sociedade, assim como a visão de justiça, empatia e participação cidadã.

Nussbaum (2011) considera as emoções fundamentais para o altruísmo e sentimentos de ajuda mútua, assim como importantes para constituir um caminho social que permita a estabilidade de princípios políticos, tais como as capacitações que ela propõe²⁰. Esta ideia vai em contraponto com a visão do contrato social, a qual, segundo a concepção clássica favorece a estabilidade da ideia política de justiça a partir da vantagem mútua. Nesse sentido,

²⁰ Nussbaum (2003) propõe dez capacitações como princípios políticos de direitos, sendo estes: a vida, saúde física, integridade física, uso dos sentidos, imaginação e pensamento, emoções, raciocínio prático, afiliação, outras espécies, lazer e controle sobre o próprio ambiente.

Nussbaum (2011 p. 97, tradução nossa) menciona que “um relato das emoções dos cidadãos em uma sociedade decente é uma necessidade urgente”²¹ e essa demanda envolve pensar sobre a família, a escola, os valores e normas sociais e como as instituições podem incentivar as emoções.

As emoções têm impactos no desenvolvimento humano. Para Nussbaum (2011), os desdobramentos das emoções se estendem ao *outro*, às pessoas. Um princípio político é considerar cada pessoa como um fim, mas isso implica um reconhecimento do outro, da dignidade humana da pessoa. É neste ponto em que Nussbaum, pode-se dizer, complementa a visão de Heckman, pois além de dar importância às emoções assumidas como capacitações internas (intrapessoais ou do *eu*), considera conjuntamente seus desdobramentos em termos do reconhecimento da dignidade das outras pessoas como uma forma de manter uma estabilidade na defesa de princípios políticos e que favorece o exercício de capacitações mais complexas como a agência e que incentiva comportamentos altruístas (NUSSBAUM, 2011). De igual forma, as emoções contribuem ao desenvolvimento de julgamentos morais ao permitir associar valor moral às percepções e incentivar o engajamento social e o exercício da autonomia em busca do bem-estar além do próprio.

A literatura da psicologia junto com a visão cognitiva das emoções de Nussbaum permite estabelecer algumas interseções para superar o inadequado entendimento das emoções e sua relação com a cognição, classificando-as inapropriadamente na categoria de “não cognitivo”, o que em parte tem levado a negligenciar seu papel no desenvolvimento humano. Um entendimento mais amplo também permitirá identificar os caminhos para promovê-las desde a primeira infância e dentro da família como primeiro espaço de socialização das emoções dos indivíduos.

As emoções são os mecanismos pelos quais fazemos avaliações das experiências, damos significados e tomamos ações em direção a elas (COLE; MARTIN; DENNIS, 2004). Emoções são apreciações (*appraisals*) que apontam a fenômenos particulares de sentimentos no indivíduo (intrapessoal) e que influenciam as ações e os comportamentos (interpessoal) (FRIJDA, 2008). Os sinais emocionais começam com apreciações, as quais podem ser ou não conscientes. Mas a transição da apreciação para a emoção é sempre inconsciente (JOHNSON-LAIRD; OATLEY, 2008).

As características do desenvolvimento emocional incluem competências como: a expressão, o entendimento e a regulação das emoções (DENHAM, 1998). Em conjunto, estas

²¹ Texto no original em inglês: “an account of the emotions of citizens in a decent society is urgently needed” (NUSSBAUM, 2011 p. 97).

competências emocionais são importantes para que a pessoa identifique e entenda os próprios sentimentos; possa expressar experiências emocionais e compreenda o estado emocional dos outros; regule e gerencie suas emoções assim como manifestações de comportamento e desenvolva qualidades como a empatia pelos outros (NATIONAL SCIENTIFIC COUNCIL ON THE DEVELOPING CHILD, 2004). Nesse sentido, as emoções têm um caráter e uma contribuição intrapessoal e interpessoal e que definem diferenças individuais (DENHAM, 1998).

As emoções infundem significados às experiências. Assim, enquanto a cognição, por exemplo, permite calcular a distancia entre uma cadeira e a porta, as emoções nos permitem avaliar se temos interesse em permanecer na cadeira ou agir instantaneamente se queremos escapar através da porta; e em um processo posterior do desenvolvimento, a regulação das emoções nos ajuda a ficar na cadeira, mesmo quando queremos fugir pela porta (COLE; MARTIN; DENNIS, 2004).

As competências emocionais são muito importantes para o desenvolvimento humano e não podem ser negligenciadas. Elas são tão essenciais quanto o desenvolvimento cognitivo. Aprender a lidar com as emoções pode ser difícil como aprender a fazer uma conta ou aprender a ler (NATIONAL SCIENTIFIC COUNCIL ON THE DEVELOPING CHILD, 2004). O bem-estar emocional coloca os fundamentos das competências sociais, as quais são desenvolvidas nos primeiros cinco anos de vida e que são importantes posteriormente para se adaptar a outros ambientes sociais como a escola e formar relacionamentos com sucesso ao longo da vida (NATIONAL SCIENTIFIC COUNCIL ON THE DEVELOPING CHILD, 2004). Assim, quando na infância há um processo deficiente na regulação das emoções, as consequências se manifestam com problemas internalizantes²² como a depressão, a ansiedade e o medo, assim como comportamentos externalizantes como a agressividade e a hiperatividade (EISENBERG; FABES; LOSOYA, 1999).

A ciência mostra que o desenvolvimento emocional é construído dentro da arquitetura do cérebro da criança em resposta às experiências pessoais e à influencia dos ambientes em que vive. O aumento de interconexões (sinapses) no circuito do cérebro permite a emergência de comportamentos emocionais cada vez mais maduros, particularmente nos anos escolares. Assim, conforme se dão as experiências emocionais, estabelecem-se caminhos neurais que se

²² Distúrbios de interiorização incluem comportamentos que são voltados para o intimo da pessoa, como ansiedade, tendência a comportamento retraído, depressão e queixas somáticas. Por outro lado, distúrbios externalizantes são comportamentos expressados externamente, como hiperatividade, agressão, comportamento antisocial e problemas de conduta. Os sintomas de interiorização e externalização podem ocorrer ao mesmo tempo e estar intimamente relacionados (EISENBERG; FABES; LOSOYA, 1999).

convertem em partes permanentes da estrutura do cérebro (NATIONAL SCIENTIFIC COUNCIL ON THE DEVELOPING CHILD, 2004).

O processamento das emoções ocorre especialmente no sistema límbico do cérebro. Ele tem um papel importante no controle dos sentimentos e está envolvido no reconhecimento das expressões faciais da emoção e no armazenamento de lembranças emocionais. Ele avalia inicialmente o significado emocional de determinadas informações e conforme suas conexões com outros sistemas cerebrais aciona reações em direção a essas informações recebidas. De igual forma, a amígdala do cérebro atua como um sistema de alarme que interpreta informação sensorial dentro de um contexto de necessidades de sobrevivência. Ela também é responsável por atribuir significado emocional e por guardar lembranças de fortes experiências emocionais (GREENBERG; SNELL, 1999).

No córtex frontal (ou córtex pre-frontal) é onde ocorre a interação entre a cognição e a emoção dada uma conexão com o sistema límbico e o hipotálamo e que atuam controlando e regulando processos emocionais e sua expressão. Por isso, danos no córtex frontal na infância impedem o desenvolvimento socioemocional, afetando a formação da identidade e do desenvolvimento moral (GREENBERG; SNELL, 1999). De igual forma, quando as emoções não são bem gerenciadas, o pensamento pode ser danificado (NATIONAL SCIENTIFIC COUNCIL ON THE DEVELOPING CHILD, 2004).

Através das conexões entre a amígdala e o córtex pré-frontal, as emoções tem influência direta sobre processos cognitivos, tais como a atenção e a percepção, o que por sua vez, influencia a memória e o aprendizado (GREENBERG; SNELL, 1999). As emoções influenciam a atenção por aumentar a percepção de eventos emocionais. Por outro lado, a influência da amígdala sobre a memória assegura que eventos emocionais sejam lembrados ao longo do tempo (LEDOUX; PHELPS, 2008).

Esse circuito do cérebro que está envolvido na regulação das emoções é interativo com o circuito associado em funções executivas como planejamento, julgamento e tomada de decisões, consideradas habilidades cognitivas de resolução de problemas (*problem solving*). Isso significa que quando as emoções são bem reguladas há um adequado suporte para funções executivas, mas quando não são bem controladas há uma deficiência nessas funções porque interferem na capacidade de atenção e de tomada de decisões (NATIONAL SCIENTIFIC COUNCIL ON THE DEVELOPING CHILD, 2004).

As emoções têm um papel na organização do pensamento da criança, na aprendizagem e nas ações; e ao mesmo tempo, a regulação das emoções surge conforme ocorre o desenvolvimento cognitivo, sendo que a atenção é sua principal influência. As crianças

regulam o estresse usando habilidades de atenção. O sistema de atenção envolve o córtex frontal e emerge na última metade do primeiro ano de vida (BELL; WOLFE, 2004).

O cuidado parental é fundamental na regulação das emoções, como as manifestações de sensibilidade materna em direção à criança. Cuidadores que contribuem na habilidade de atenção da criança está associado com a regulação das emoções e mais tarde com processo cognitivos complexos. Processos de regulação infantil associados com a emoção e atenção contribuem a diferenças em processos cognitivos durante a infância, especialmente associados a trabalhos de memória (BELL; WOLFE, 2004).

A regulação das emoções consiste em um processo intrínseco e extrínseco responsável por monitorar, avaliar e modificar reações, especialmente suas características de intensidade e temporalidade para atingir as metas do indivíduo em circunstâncias particulares. Essa regulação surge pela maturação do sistema de atenção que permite o controle progressivamente voluntário da habilidade de desengajar-se de eventos emocionais (THOMPSON, 2011). Para Eisenberg e Spinrad (2004) a regulação das emoções é um processo que permite iniciar, evitar, inibir, manter ou modular a ocorrência, forma, intensidade e duração de estados de sentimentos internos, emoções relacionadas a questões fisiológicas, processos de atenção, estado motivacional e a comportamentos concomitantes de emoções para realizar adaptação biológica ou social ou atingir metas individuais.

A regulação e o entendimento emocional se desenvolvem paulatinamente conforme a interação entre pais e filhos e é nas conversas entre eles que se oferecem os *insights* para o reconhecimento de causas e consequências das emoções e as categorias léxicas para definir as experiências emocionais. Evidências mostram que as estratégias de regulação das emoções de crianças de pré-escolar são influenciadas pelas conversas com suas mães e suas próprias representações das emoções (THOMPSON, 2011). As mães ajudam a regular o estado emocional do bebê ao identificar seus sinais emocionais e ao serem recíprocas às reações do infante (COLE; MARTIN; DENNIS, 2004).

Existem movimentos que promovem a alfabetização das emoções e teorias sobre a inteligência emocional que fundamentam a importância das emoções no desenvolvimento. Entre os autores fundadores dessa perspectiva sobre a conexão das emoções e a inteligência se destaca Peter Salovey (GOLEMAN, 1999), quem argumenta que “o sucesso na vida depende da habilidade para raciocinar sobre experiências emocionais e informações afetivas e

responder de uma forma emocionalmente adaptativa” (SALOVEY et al., 2008, p. 535, tradução nossa²³).

As emoções alteram o pensamento, mas não necessariamente tornam uma pessoa mais inteligente. O humor afeta o julgamento, assim, pessoas bem humoradas acreditam ser mais saudáveis do que as outras. Mas as emoções contribuem ao potencial do pensamento, pois a capacidade de perceber as emoções, compreendê-las e gerenciá-las ajudam o pensamento a compreender as emoções e a controlá-las de maneira reflexiva de forma a prover um crescimento emocional e intelectual. Salovey et al. (2008, p. 535, tradução nossa²⁴) define inteligência emocional como:

[...] a capacidade de perceber emoções acuradamente; a capacidade de acessar e gerar sentimentos quando eles facilitam o pensamento; a capacidade de compreender informação carregada de afecção e fazer uso do conhecimento emocional; e a capacidade de gerenciar ou regular as emoções em si mesmo e nos outros para promover crescimento e bem-estar emocional e intelectual.

Os estudos da inteligência emocional mostram que as pessoas que avaliam e expressam de forma habilidosa suas emoções são mais empáticos, menos depressivos e constroem com maior facilidade suporte de redes sociais. Por outro lado, as emoções facilitam o ato de pensar, redirecionando e priorizando o pensamento, voltando a atenção a informações relevantes. Por exemplo, a criança se preocupa com a lição da escola enquanto assiste televisão, já um professor sabendo que pode ficar ansioso porque precisa preparar uma aula para o dia seguinte trata de antecipar-se e realizá-la antes que a ansiedade seja superior à satisfação (MAYER; SALOVEY, 1999).

As emoções facilitam a criatividade e a resolução de problemas. Elas criam diferentes estruturas mentais que são menos ou mais adaptativas para resolver certa classe de problemas. Isto significa que, diferentes emoções criam diferentes estilos de processar informação. Assim, as pessoas bem humoradas habilitam a estrutura mental que é útil para tarefas criativas. Em contraste, estados de humor mais tristes geram um estado mental em que problemas são resolvidos mais lentamente, com especial atenção a detalhes (SALOVEY et al., 2008).

²³ No original: “Success in life depends on one’s ability to reason about emotional experiences and other affect-laden information, and to respond in emotionally adaptive ways” (SALOVEY et al., 2008 p. 535).

²⁴ No original: “[...] the ability to perceive emotion accurately; the ability to access and generate feelings when they facilitate cognition; the ability to understand affect-laden information and make use of emotional knowledge; and the ability to manage or regulate emotions in oneself and others to promote emotional and intellectual growth and well-being” (SALOVEY et al. 2008 p. 535).

O gerenciamento ou regulação das emoções capacita as pessoas para estabelecer estratégias para manter ou reparar o estado de animo, como evitar atividades desagradáveis e procurar aquelas com maior satisfação. Aqueles que são mais habilidosos para regular as emoções são mais capazes de atuar de forma pro social e estabelecer sólidas redes sociais (SALOVEY et al., 2008).

Outro ponto de vista que destaca o papel das emoções e sua influência em processos cognitivos e que permite fazer valorações e reconhecimento de questões morais e éticas é fundamentado por Martha Nussbaum. Para ela as emoções são formas de percepção da realidade ou em direção a um objeto. Segundo a autora, a dimensão cognitiva das emoções consiste em que as emoções capacitam o agente a perceber certo tipo de valor e, portanto, são necessárias para o desenvolvimento moral das pessoas (NUSSBAUM, 1995).

Nussbaum (1995) debate alguns argumentos sobre porquê as emoções têm sido negligenciadas nas abordagens de desenvolvimento humano. A explicação é associada a um entendimento inadequado das emoções, vendo elas como inimigas da razão e como elementos incompetentes em discussões racionais. Essa visão menciona que as emoções não podem ser racionais porque não são controladas, porque são fonte de fraqueza e não podem ser educadas. Nussbaum discute cinco pontos que colocam as emoções como antagônicas à razão e desenvolve suas objeções a essas ideias baseada em uma visão cognitiva das emoções desde a filosofia grega e romana. Estes pontos apresentam-se a seguir:

- a) *as emoções são irracionais*: Segundo esta visão as emoções representam somente impulsos que não contem percepções nem estão associadas a alguma crença. Desta forma, as emoções são forças cegas e não estão associadas ao raciocínio. As emoções não fazem parte de uma reflexão e de um julgamento e, portanto, não podem ser educadas. São instáveis porque não estão associadas ao pensamento. Nesse sentido, as emoções não são uma boa guia de escolhas porque nelas não participa qualquer tipo de raciocínio sério. Sobre esta primeira objeção, Nussbaum (1995) chama a atenção para distinguir entre emoções e impulsos corporais tais como a fome ou a sede. As emoções contém uma direção a um objeto, elas geram uma apreciação, e a percepção do objeto é um elemento essencial para o caráter das emoções. A raiva, por exemplo, não é simplesmente um impulso, mas está direcionada a alguma coisa ou alguém que está fazendo algo errado. O amor não é que seja cego, mas é a percepção de um objeto dotado com uma especial importância. Portanto, as emoções se definem como formas de percepção. Apesar de que Nussbaum não cita uma abordagem da psicologia pode-se notar que ela vai

na linha psicológica descrita anteriormente, no sentido das emoções serem percepções que dão significado às experiências. A questão que coloca Nussbaum é que o fato de envolver a percepção, as emoções estão associadas a processos cognitivos, a um processamento de informação e de deliberação e não simplesmente a um impulso;

- b) *as emoções correspondem a crenças*: Uma segunda crítica às emoções é o fato delas responderem a um certo tipo de crença ou julgamento e que não podem emergir sem essas crenças. Neste sentido, considera-se que as emoções não geram estabilidade nos julgamentos e são fracas porque atribuem valor ou importância a coisas externas e instáveis, como o fato de ter esperança de que alguma coisa boa acontecerá no futuro, relacionado a algo que está fora de controle. Nesse sentido significa que as emoções podem mudar de acordo com as possíveis mudanças de aspectos significativos, como por exemplo, no caso da raiva, ela se produz por acreditar que alguém fez um dano intencionalmente ou para alguém querido, mas se há uma mudança desses aspectos significantes (como se tratar de outra pessoa não tão querida, ou se de fato foi intencional ou não, ou se muda minha visão sobre quem fez o dano ou se o que acontece pode ser de fato considerado um dano) eu devo esperar que minha raiva mude. Desse modo, a raiva requer certas crenças para sua existência e esta pode ser modificada ou removida quando a crença é mudada. Outro exemplo é o da compaixão, a qual requer a crença de que outra pessoa está sofrendo grandemente por algo importante. Sobre esta segunda objeção Nussbaum (1995) concorda que as emoções são muito ligadas a certas crenças sobre os objetos, mas ela assume que as crenças mais do que causas são constitutivas das emoções. Ela diz: “as emoções podem agora ser avaliadas por avaliar relevantes crenças e julgamentos” (Nussbaum, 1995 p. 376, tradução nossa²⁵). Para Nussbaum as emoções são ambas: intencionalmente dirigidas aos objetos e relacionadas a crenças que permitem que a pessoa coloque um elevado valor ou importância a coisas ou pessoas fora de si mesma. Aqui Nussbaum (1995) esclarece a dimensão cognitiva das emoções no sentido em que elas capacitam o agente para perceber certa classificação de valor e, portanto, as emoções são necessárias para uma completa visão ética. Uma visão ética da vida que está baseada nas experiências das pessoas em diferentes culturas e porque levanta questões sobre o que deveria ser

²⁵ Texto original: “For emotions must now be assessed by assessing therelevant beliefs or judgements” (Nussbaum, 1995 p. 376)

uma boa vida. O papel social da compaixão, por exemplo, está na crença que as coisas más que acontecem a outras pessoas são fatos de séria importância. A pessoa que tem compaixão acredita que suas próprias possibilidades são similares a estas pessoas que sofrem, e esse conhecimento das próprias vulnerabilidades é algo associado ao pensamento. Isto é diferente da visão do Estoicismo que tem uma crença de uma virtude auto-suficiente e por isso não se pode explicar assuntos sobre ajuda mútua ou de justiça social. Assim, Nussbaum (1995) levanta uma visão moral das emoções, a qual começa pela ideia da vulnerabilidade da vida humana e da importância que as pessoas atribuem a certas coisas;

- c) *as emoções não são imparciais*: Acredita-se que a razão tende a ser imparcial enquanto as emoções se inclinam a algo em particular. A imparcialidade é uma característica essencial para discussões de justiça social e julgamentos morais e o fato de acreditar que as emoções se inclinam em determinada direção restringe estas só ao âmbito da vida privada, sem um papel em deliberações públicas. Por exemplo, acredita-se que emoções como a empatia se gera mais facilmente se o objeto das emoções é mais próximo (PIZZARRO, 2000). A resposta de Nussbaum (1995) à visão da racionalidade mostra que esta tem ajudado pouco a definir valores de certo tipo de vida e de justiça social. Nussbaum (1995) apresenta um exemplo que contrasta a visão da racionalidade e aquela baseada nas emoções. Trata de uma professora com visão utilitarista que pede a opinião para sua aluna Sissy sobre o fato de que em uma imensa cidade de um milhão de habitantes apenas 25 estão morrendo de fome nas ruas. A professora de forma satisfatória acreditava que o número era baixo e esperava que para sua aluna também fosse. Mas Sissy responde que essa circunstância deve ser tão difícil para os que estão com fome, mesmo se os outros sejam de um milhão ou de bilhões de pessoas. A análise numérica conforta e distancia as opções de ação contra essas situações. Os números baixos não são suficientes, portanto, não seria uma resposta correta. Para Nussbaum (1995), o intelecto sem emoções representa um valor cego, que carece de significado, o qual lhe seria fornecido pelas emoções. Neste ponto, Nussbaum (1995) adiciona a relevância da família e das interações das crianças com seus pais na formação de habilidades emocionais importantes para a vida adulta, como de ter uma visão de fazer bem em um mundo amplo e de interesse social;
- d) *as emoções só interessam no privado*: as emoções são só relacionadas a interesses particulares e não com um mundo social mais amplo e, portanto, elas são

insustentáveis em reflexões políticas. O amor, por exemplo, é direcionado a um indivíduo e carece de imparcialidade de racionamento diante de ações coletivas. Elas são úteis no privado e não passam dessas fronteiras. Nussbaum (1995) argumenta que não é possível deixar de considerar a agência das pessoas e as experiências pessoais na busca de uma ação coletiva. No exemplo da estatística da fome, as emoções em si mesmas mostraram o significado real da fome e da miséria, direcionando o cálculo intelectual para interpretar os números em um novo e mais crítico sentido. É necessário considerar que cada pessoa tem uma história de vida. Assim, ações coletivas de classes ou de ideais e movimentos políticos devem tentar entender estas histórias, pois ações sem considerar a história dos indivíduos não mostram o ponto ou o significado das classes de ações. As pessoas podem perseguir metas radicais em uma forma produtiva por suas experiências de vida. Portanto, a racionalidade das emoções é capaz de compreender o significado de movimentos políticos;

- e) *as emoções são de um tipo romântico*: as emoções são de um determinado tipo, associadas em particular ao amor romântico, visto como um mistério e de ordem privada e que não conta com as características de interesse social e político. Para Nussbaum (1995), as emoções (incluindo raiva, compaixão, algumas formas de amor) são capazes de reconhecer o que é bom para outras pessoas que são mais distantes, em um sentido moral apropriado. Sua defesa está baseada na teoria dos sentimentos morais de Smith defendendo as emoções como um ingrediente essencial nas deliberações racionais.

No debate desses cinco pontos Nussbaum responde à pergunta de por que as emoções deveriam ser consideradas na teoria de desenvolvimento humano. Ela argumenta que as emoções são essenciais para o florescimento humano e para ser um bom cidadão.

De forma geral, Nussbaum argumenta que as emoções não são forças cegas, mas são formas inteligentes de avaliar percepções e de atribuir importância a situações merecedoras de valor. Para Nussbaum, as emoções têm um papel essencial no processo de julgamentos morais, no reconhecimento e a consciência das necessidades da sociedade em geral e no exercício da agência do indivíduo, assim como para o engajamento social em procura do bem-estar além da fronteira de si mesmo.

Pode-se notar que a visão da Nussbaum não é muito distante dos argumentos psicológicos sobre as emoções, em especial em pontos como:

- a) que as emoções podem ser educadas ou nutridas e;
- b) a visão cognitiva das emoções, no sentido em que existe uma interação de processo racionais e emocionais e que estas duas dimensões não são antagônicas.

No entanto, a contribuição de Nussbaum que se deve diferenciar é o papel das emoções em questões morais. Assim, a visão cognitiva das emoções está associada à formação de valorações morais que surgem pelas emoções e da capacidade de raciocinar sobre elas, ou seja, pela importância da cognição e das emoções no desenvolvimento moral. Portanto, não se restringe a um entendimento de como se dá a interação destas duas dimensões através do desenvolvimento da atenção ou outras qualidades como a neurociência e a psicologia fundamentam. Por outro lado, quando Nussbaum destaca a importância das emoções serem nutridas não é no sentido de alcançar objetivos utilitaristas ou de sobrevivência como coloca a maioria da literatura econômica, mas no sentido de fazer parte de uma capacitação constitutiva do indivíduo e que é fundamental para seu florescimento e para promover o bem-estar social geral através do altruísmo, engajamento social e exercício da agência.

Considerando esses argumentos sobre a importância das emoções no desenvolvimento humano, pode-se apontar a família como o principal ambiente para cultivá-las. Tendo em conta que a família oferece a primeira base de interações sociais, ela pode constituir o espaço mais imediato para nutrir e incentivar qualidades socioemocionais como o altruísmo e sentimentos de ajuda mútua e o qual começa a ser formado desde idades muito precoces da infância.

O investimento familiar na promoção de capacitações socioemocionais nas crianças inclui tempo de dedicação aos filhos, ambiente e interações saudáveis, participação dos pais na satisfação de necessidades dos filhos e adequadas práticas e estilos parentais. No entanto, superar as condições impostas pelas circunstâncias e as tendências demográficas na estruturação e qualidades das famílias é um desafio. Por isso, ao se pensar na promoção do desenvolvimento infantil integral não se podem esquecer as famílias. Apoiar as famílias para que elas também possam resistir e superar as adversidades são questões fundamentais, assim como um reconhecimento social das práticas parentais positivas e os estilos parentais participativos e seus efeitos na promoção da primeira infância.

2.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento infantil integral, compreendendo todo o conjunto de suas dimensões é fundamental para o desenvolvimento humano, não só por seus retornos econômicos em longo prazo, por atingir um elevado desempenho cognitivo, mas por seus resultados no bem-estar comum da sociedade, formando cidadãos mais conscientes, ativos, participativos e com qualidades pro sociais como a cooperação, a solidariedade e o altruísmo. Nessa formação das crianças desde idades muito precoces, os espaços de socialização mais importantes são as famílias. A família constitui o espaço mais imediato da criança e, portanto, é aquele que exerce maior influência no seu desenvolvimento. Este espaço é responsável por potencializar – ou por frustrar – as qualidades das crianças e por oferecer o contexto mais adequado para esse objetivo. A família ajuda a definir os fatores de proteção e também os fatores de risco para as crianças através de suas práticas e estilos parentais. Desta forma, a família tem um papel fundamental no desenvolvimento humano, influenciando em grande parte na formação de habilidades cognitivas e socioemocionais do indivíduo e na construção de uma sociedade com respeito à dignidade humana e ao bem comum.

Mas as famílias devem contar com o apoio das condições sociais, políticas e institucionais para que elas possam exercer adequadamente seu papel de cuidado. O bem-estar das crianças define-se também pelo grau de suporte social com que contam as famílias. Interações adequadas da família com outros microssistemas tais como a escola ou a comunidade fazem parte do cuidado das crianças. Deve-se, portanto, incentivar uma complementaridade e a sinergia entre os diferentes espaços que afetam o desenvolvimento infantil.

2.6 REFERÊNCIAS

ALVARENGA, P.; PICCININI, C. Práticas educativas maternas e a interação entre mães e crianças com problemas de externalização. **Aletheia**, n. 17-18, p. 7-20, jan./dez. 2003.

_____. Preditores do desenvolvimento social na infância: Potencial e limitações de um modelo conceitual. **Interação em psicologia**, v. 11, n. 1, p. 103-112. 2007.

BAUMRIND, D. The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. **Journal of Early Adolescence**, v. 11, n. 1, p. 56-95, 1991.

BEE, H. **A criança em desenvolvimento**. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BELL, M. A.; WOLFE, C. D. Emotion and Cognition: an intricately bound development process. **Child Development**, v. 75, n. 2, p. 366-370, Mar/Apr, 2004.

BENN, J.; GARBARINO, J. The developing child in a changing environment. In: GARBARINO, J. **Children and families in the social environment**. 2. ed. New York: Aldine de Gruyter, 1992. Cap. 5, p. 99-132.

BORGHANS, L. et al. The Economics and Psychology of Personality Traits. **Journal of Human Resources**, v. 43, n.4, p. 972-1059, 2008.

BRADLEY, R.; CORWYN, R. Socioeconomic status and child development. **Annual Review of Psychology**, v, 53, p.371-399, Feb, 2002.

BRIGAS, M.; PAQUETTE, D. Estudo pessoa-processo-contexto da qualidade das interações entre mãe-adolescente e seu bebê. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 12, n. 5, p. 1167 -1174, 2007.

BRONFENBRENNER, U. Ecology of the family as a Context for human development: research perspectives. **Developmental Psychology**, v. 22, n. 6, p. 723-742, 1986.

_____. Toward an Experimental Ecology of Human Development. **American Psychologist**, v. 32, n. 7, p. 513-31, July 1977.

BROWN, G. W.; MORAN, P. M. Single mothers, poverty and depression. **Psychological Medicine**, v. 27, n. 1, p. 21 – 33, Jan. 1997.

COCCONELLO, A.; KOLLER, S. Competência social e empatia: um estudo sobre resiliência com crianças em situação de pobreza. **Estudos de Psicologia**, v. 5, n. 1, p. 71 – 93, 2000.

COLE, M.; COLE, S.; LIGHTFOOT, C. **The development of children**. 5. ed. New York: Worth Publishers, 2005.

COLE, P. M.; MARTIN, S. E.; DENNIS, T. A. Emotion Regulation as a Scientific Construct: methodological challenges and directions for child development research. **Child Development**, v. 75, n. 2, p. 317 – 333, Mar/Apr, 2004.

CONGER, R.; CONGER, K.; MARTIN, M. Socioeconomic Status, Family Processes, and Individual Development. **Journal of marriage and the family**, v. 72, n. 3, p. 685-704, Jun. 2010.

COSTA, F. T.; TEIXEIRA, M. A. P.; GOMES, W. B. Responsividade e exigência: Duas escalas para avaliar estilos parentais. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 13, n. 3, p. 465-473, 2000.

CUNHA, F.; HECKMAN, J. Capital Humano. In: ARAÚJO, Aloísio P. **Aprendizagem infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva**. Ciência e tecnologia para o desenvolvimento nacional. Estudos estratégicos. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências, 2011.

_____. The Economics and Psychology Of Inequality And Human Development. **Journal of the European Economic Association**, v. 7, n. 2-3, p. 320–364, Apr./May 2009.

DARLING, Nancy. **Parenting style and its correlates**. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. ERIC/EECE Publications, University of Illinois, 1999. Disponível em: <<http://eric.ed.gov/?id=ED427896>>. Acesso em: 20 out. 2009.

DARLING, N.; STEINBERG, L. Parenting style as context: An integrative model. **Psychological Bulletin**, v. 113, n. 3, p. 487-496, 1993.

DAWSON, G.; ASHMAN, S.; CARVER, L. The role of early experience in shaping behavioral and brain development and its implications for social policy. **Development and Psychopathology**, v. 12, n. 4, p. 695 – 712, 2000.

DENHAM, S. A. **Emotional Development in Young Children**. The Guilford series on social and emotional development. New York: The Guilford Press, 1998

EISENBERG, N.; SPINRAD, T. Emotion-related regulation: sharpening the definition. **Child Development**, v. 75, n. 2, p. 334-339, Mar/Apr, 2004.

EISENBERG, N.; FABES, R.; LOSOYA, S. Resposta emocional: capacidade de controle, relacionamentos sociais e socialização. In: SALOVEY, Peter e SLUYTER, David (Org.). **Inteligência emocional da criança: aplicações na educação e no dia-a-dia**. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

EISENBERG, N.; FABES, R. A.; SCHALLER, M., CARLO, G.; MILLER, P. A. The relations of parental characteristics and practices to children's vicarious emotional responding. **Child Development**, v. 62, n. 6, p. 1393-1408, Dec.1991.

ESTRADA, F.; NILSSON, A. Exposure to threatening and violent behavior among single mothers: the significance of lifestyle, neighbourhood and welfare situation. **The British Journal of Criminology**, v. 44, n. 2, p. 168 – 187. Mar, 2004.

FARKAS, G. Cognitive skills and Noncognitive traits and behaviors in stratification processes. **Annual Review of Sociology**, v. 29, p. 541-562, 2003.

FIGUEIREDO, B. Maternidade na adolescência: Consequências e trajetórias desenvolvimentais. **Análise Psicológica**, v. 4, n. 18, p. 485-498, 2000.

FRIJDA, N. H. The psychologists' point of view. In: LEWIS, M.; HAVILAND-JONES, J. M.; BARRET, L. **Handbook of emotions**. 3 ed. New York: The Guilford Press, 2008.

GARBARINO, J.; GANZEL, B. The human ecology of early risk. In: SHONKOFF, J.; MEISELS, S. (Ed). **Handbook of early childhood intervention**. 2nd ed. New York, NY, US: Cambridge University Press, 2000.

GARBARINO, J.; ABRAMOWITZ, R. The ecology of Human Development. In: GARBARINO, J. **Children and families in the social environment**. 2. ed. New York: Aldine de Gruyter, 1992a.

_____. Sociocultural risk and opportunity. In: GARBARINO, J. **Children and families in the social environment**. 2nd ed. New York: Aldine de Gruyter, 1992b.

GOLDSTEIN, S.; BROOKS, R. Why Study Resilience? In: GOLDSTEIN, S.; BROOKS, R. (Org.). **Handbook of Resilience in Children**. New York: Springer Science, Business Media, Inc, 2005.

GOLEMAN, D. A inteligência emocional no contexto de hoje. In: SALOVEY, P.; SLUYTER, D. (Org.). **Inteligência emocional da criança: aplicações na educação e no dia-a-dia**. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

GOMIDE, P. I. C. Estilos parentais e comportamento anti-social. In: DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z (Org.). **Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção**. Campinas: Alínea, 2003.

GRANTHAM-MCGREGOR, S. et al. Developmental potential in the first 5 years for children in developing countries. **Lancet**, v. 369, n. 9555, p. 60-70, Jan. 2007.

GREENBERG, M.; SNELL, J. Desenvolvimento do cérebro e desenvolvimento emocional: o papel do ensino na organização do lobo frontal. In: SALOVEY, Peter e SLUYTER, David (Org.). **Inteligência emocional da criança: aplicações na educação e no dia-a-dia**. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

GRUSEC, J. E. Parental socialization and children's acquisition of values. In: BORNSTEIN, M. **Handbook of parenting: Volume 5, Practical issues in parenting**. 2 ed. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, 2002.

GRUSEC, J. E.; GOODNOW, J. J. Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: a reconceptualization of current points of view. **Developmental Psychology**, v. 30, n. 1, p. 4-19, Jan. 1994.

HECKMAN, J. et al. The rate of return to the high/scope Perry Preschool Program. **Journal of Public Economics**, Elsevier, v. 94, n. 1-2, p. 114-128, Feb, 2010.

HECKMAN, J. Schools, Skills, and Synapses. **Economic Inquiry**, v. 46, n. 3, p. 289-324, July. 2008a.

_____. The case for investing in disadvantaged young children. In: First Focus (Ed.) **Big ideas for children: Investing in our nation's future**, p. 49-58. Washington, DC. 2008b.

_____. The Economics, Technology, and Neuroscience of Human Capability Formation. **PNAS**, v. 104. p. 33, p. 13250-13255, Aug. 2007.

HECKMAN, J.; RUBINSTEIN, Y. The Importance of Noncognitive Skills: Lessons from the GED Testing Program. **The American Economic Review**, v. 91, n. 2, p. 145-149, May. 2001.

- HENRICHS, J. et al. Parental family stress during pregnancy and cognitive functioning in early childhood: The generation R study. **Early Childhood Research Quarterly**, v. 26, n. 3, p. 332-343, 2011.
- HOFFMAN, M. L. Discipline and internalization. **Developmental Psychology**, v. 30, n. 1, p. 26-28. Jan, 1994.
- HOWES, C.; MATHESON, C. C.; HAMILTON, C. E. Maternal, teacher, and child care history correlates of children's relationships with peers. **Child Development**, v. 65, n. 1, p. 264-273, Feb. 1994.
- JENSON, J.; FRASER, M. A risk and Resilience Framework for Child, Youth, and Family Policy. In: JENSON, J.; FRASER, M. **Social policy for children and families: a risk and resilience perspective**. 2 ed. London: SAGE, 2011.
- JOHNSON-LAIRD, P. N.; OATLEY, K. Emotions, music, and literature. In: LEWIS, M.; HAVILAND-JONES, J. M.; BARRET, L. **Handbook of emotions**. 3 ed. New York: The Guilford Press, 2008.
- KAPLAN, H. B. Understanding the Concept of Resilience. In: GOLDSTEIN, S.; BROOKS, R. (Ed.). **Handbook of Resilience in Children**. New York: Springer Science, Business Media, Inc, 2005.
- KLEIN, J. Adolescent Pregnancy: Current Trends and Issues. **Pediatrics**, v. 116, n. 1, p. 281-286, Jul. 2005.
- LAMBORN, S. D. et al. Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. **Child Development**, v. 62, n. 5, p. 1049-1065, Oct. 1991.
- LEDOUX, J.; PHELPS, E. Emotional networks in the brain. In: LEWIS, Michael.; HAVILAND-JONES, Jeannette. M.; BARRET, Lisa. **Handbook of emotions**. 3rd ed. New York: The Guilford, 2008.
- MACCOBY, E.; MARTIN, J. Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In: MUSSEN, P. H.; HETHERINGTON, E. M. (Org.). **Handbook of child Psychology: Vol. 4. Socialization, personality and social development**. 4th ed. New York: John Wiley, 1983.
- MAYER, J.; SALOVEY, P. O que é inteligência emocional? In: SALOVEY, P.; SLUYTER, D. (Org.). **Inteligência emocional da criança: aplicações na educação e no dia-a-dia**. Rio de Janeiro: Campus, 1999.
- NATIONAL SCIENTIFIC COUNCIL ON THE DEVELOPING CHILD. **Children's Emotional Development Is Built into the Architecture of Their Brains: Working Paper No. 2**. 2004. Center on the Developing Child at Harvard University. Disponível em: <<http://www.developingchild.net>> Acesso em: 10 ago. 2013.
- NEWCOMBE, N. **Desenvolvimento Infantil: abordagem de Mussen**. 8. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

NUSSBAUM, M. C. Emotions and Women's Capabilities. In: NUSSBAUM, Martha., GLOVER, Jonathan. **Women, Culture, and Development: a study of human capabilities.** New York: Oxford University Press. 1995

_____. Capabilities as fundamental entitlements: Sen and social justice. **Feminist Economics**, v. 9, n. 2-3, p. 33-59, 2003.

_____. **Creating Capabilities: The Human Development Approach.** Cambridge, Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press, 2011.

_____. **Women and Human Development: the Capabilities Approach.** New York: Cambridge University Press, 2000.

OLIVEIRA, E. A. et al. Estilos parentais autoritário e democrático-recíproco intergeracionais, conflito conjugal e comportamentos de externalização e internalização. **Psicologia Reflexão e Crítica**, v. 15, n. 1, p. 1-11, 2002.

OSOFSKY, J.; THOMPSON, D. Adaptive and Maladaptive Parenting: Perspectives on Risk and Protective Factors. In: SHONKOFF, Jack.; MEISELS, Samuel. **Handbook of Early Childhood Intervention.** USA: Cambridge University Press. 2nd ed, 2000.

OSÓRIO, Luiz Carlos. **Família Hoje.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PARKE, R. et al. Economic Stress, Parenting, and Child Adjustment in Mexican American and European American Families. **Child Development**, v. 75, n. 6, p. 1632 – 1656, Nov/Dec. 2004.

PETTIT, G. et al. Antecedents and behavior-problem outcomes of parental monitoring and psychological control in early adolescence. **Child Development**, v. 72, n. 2, p. 583-598, 2001.

PIZARRO, D. Nothing More than Feelings? The Role of Emotions in Moral Judgment. **Journal for the theory of social behavior**, v. 30, n. 4, p. 355- 375, 2000.

RINALDI, C.; HOWE, N. Mothers' and fathers' parenting styles and associations with toddlers' externalizing, internalizing, and adaptive behaviors. **Early Childhood Research Quarterly**, v. 27, n. 2, p. 266– 273, 2012.

RUTTER, M. The promotion of resilience in the face of adversity. In: CLARKE-STEWART, A.; DUNN, J. **Families Count: effects on child and adolescent development.** The Jacobs Foundation Series on Adolescence. New York: Cambridge University Press, 2006.

SALOVEY, P.; DETWEILER-BEDELL, B. T.; DETWEILER-BEDELL, J. B.; MAYER, J. D. Emotional Intelligence. In: LEWIS, M.; HAVILAND-JONES, J. M.; BARRET, L. **Handbook of emotions.** 3 ed. New York: The Guilford Press, 2008.

SALVO, C. G.; SILVARES, E. F. M.; TONI, P. M. Práticas educativas como forma de predição de problemas de comportamento e competência social. **Estudos de psicologia.** v. 22, n.2, p. 187-195, 2005.

SARSOUR, K. et al. Family socioeconomic status and child executive functions: the roles of language, home environment, and single parenthood. **Journal of the International Neuropsychological Society**, v.17, n. 1, p.120–132, Jan. 2011.

SCHOON, I. **Risk and resilience: adaptations in changing times**. Cambridge: Cambridge university Press, 2006.

SHONKOFF, J.; PHILLIPS, D. **From neurons to neighborhood: the science of early childhood development**. Washington, DC: National Academy Press, 2000. 588 p.

SHORE, R. **Repensando o cérebro: novas visões sobre o desenvolvimento inicial do cérebro**. Tradução de Iara Regina Brazil. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2000. Título original: Rethinking the brain.

SPERA, Christopher. A Review of the Relationship Among Parenting Practices, Parenting Styles, and Adolescent School Achievement. **Educational Psychology Review**, v. 17, n. 2, p. 125-146, June. 2005.

THOMPSON, R. A. Emotion and Emotion Regulation: Two Sides of the Developing Coin. **Emotion Review**, v. 3, n. 1, p. 53-61, Jan, 2011.

TOTH, S. L. et al. Influence of violence and aggression on children's psychological development: Trauma, attachment, and memory. In: SHAVER, P. R.; MIKULINCER, M. (Org.). **Human aggression and violence: Causes, manifestations, and consequences**. Herzilya series on personality and social psychology, Washington, DC, US: American Psychological Association, xvi, 2011.

WAGNER, A., LEVANDOWSKI, D. Sentir-se bem em família: um desafio frente à diversidade. **Revista Textos e Contextos Porto Alegre**, v. 7, n. 1, p. 88-97, 2008.

WALKER, S. P. et al. Inequality in early childhood: risk and protective factors for early child development. **The Lancet**, v. 378, n. 9799, p. 1325-1338, Oct. 2011.

WEBER, L. N. D et al. Identificação de estilos parentais: o ponto de vista dos pais e dos filhos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 17, n. 3, p. 323-331, 2004.

WEBER, L. N. D.; BRANDENBURG, O. J.; VIEZZER, A. P. A relação entre o estilo parental e otimismo da criança. **PSICO-USF**, v. 8, n. 1, p. 71-79, 2003.

WEBER, L.N.D.; STASIACK, G.R.; BRANDENBURG, O.J. Percepção da Interação Familiar e Autoestima de Adolescentes. **Aletheia**, n.17/18, p. 95-105, 2003.

WENER, Emmy. Resilience in development. **Current Directions in Psychological Science**, v. 4, n. 3, p. 81 – 85, Jun. 1995.

WERNER, E. What Can we Learn about Resilience from Large-Scale Longitudinal Studies? In: GOLDSTEIN, S.; BROOKS, R. (Ed.). **Handbook of Resilience in Children**. New York: Springer Science, 2005.

WHITTAKER, J. et al. Family risks and protective factors: Pathways to Early Head Start toddlers' social-emotional functioning. **Early Childhood Research Quarterly**, v. 26, n. 1, p. 74-86, 2011.

WRIGHT, M.; MASTEN, A. Resilience Processes in Development. In: GOLDSTEIN, S.; BROOKS, R. (Eds). **Handbook of Resilience in Children**. New York: Springer Science, Business Media, Inc, 2005.

YEUNG, J. W.; LINVER, M. R.; BROOKS-GUNN, J. How Money matters for Young children's development: parental investment and family processes. **Child Development**, v. 73, n. 6, p. 1861-1879, Nov/Dec, 2002.

YUNES, M. Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família. **Psicologia em Estudo**, v. 8, p. 75-84, 2003.

ZHANG, S.; ANDERSON, S. G. Low-income single mothers' community violence exposure and aggressive parenting practices. **Children and Youth Services Review**, v. 32, n. 6, p. 889 - 895, June, 2010.

3 A FAMÍLIA COMO CONTEXTO DAS OPORTUNIDADES DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL: UMA ANÁLISE EMPÍRICA PARA CHILE

A problemática geral que se discute neste ensaio é como analisar empiricamente a influência da família no desenvolvimento infantil, considerado este como um processo multidimensional. Esse problema implica o desdobramento de duas questões. A primeira é como medir o desenvolvimento infantil? E a segunda é como levar em conta as características da família como determinantes de um dado nível de desenvolvimento atingido por uma criança?

A primeira questão deve-se à ausência de uma medida singular que represente o desenvolvimento infantil. O desenvolvimento infantil é um assunto multidimensional e não é possível avaliá-lo somente pela realização de uma área em particular. Por exemplo, atingir um bom desempenho cognitivo não pode ser generalizado para considerar que as crianças apresentam um desenvolvimento pleno. Deve-se considerar, portanto, a inter-relação de um conjunto de dimensões estruturais definidas na infância e que sustenta o desenvolvimento humano posterior, como a dimensão cognitiva e socioemocional.

Kuklys (2005) denomina esse problema como erro de medida, associado à falta de medidas diretamente observáveis para determinados conceitos teóricos, como, por exemplo, o bem-estar humano como um fenômeno multidimensional e que considera as oportunidades de escolha das pessoas, conforme sustentado por Amartya Sen (2000). Kuklys (2005) levanta esse problema, em particular, no estudo da operacionalização da Abordagem das Capacitações (AC) fundamentado por Sen e que deu origem ao Paradigma do Desenvolvimento Humano.

Métodos estatísticos e não estatísticos têm sido usados para resolver o erro de medida nesse tipo de abordagens do desenvolvimento humano (KUKLYS, 2005). Estes consistem basicamente na agregação de diferentes indicadores observáveis que representam dimensões particulares. Entre os métodos não estatísticos destaca-se a construção do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), e entre os métodos estatísticos podem-se cita a análise fatorial e de componentes principais (KRISHNAKUMAR, 2008). Em geral, a diferença desses métodos é a determinação dos pesos (ou ponderações) de agregação. Os métodos estatísticos, por um lado, usam as informações contidas nos mesmos dados (na matriz de covariância) para derivar os pesos; enquanto os métodos não estatísticos são arbitrários nessa definição, dependendo do julgamento do pesquisador (KUKLYS, 2005).

Apesar de contar com alternativas para medir um construto teórico complexo, não observável ou latente como o desenvolvimento infantil, elas não resolvem a questão de como é possível avaliá-lo levando em conta o contexto familiar que foi responsável pelo nível atingido de desenvolvimento. A simples agregação de indicadores para representar o desenvolvimento infantil estaria considerando só uma análise no nível dos resultados finais das crianças e não se estaria levando em conta o processo social em meio da família que condiciona esses resultados.

Espaços sociais como a família determinam o desenvolvimento de competências estruturais das pessoas e definem o processo de formação da agência ou autonomia. Assim, em um estágio anterior à manifestação da autonomia de uma pessoa é importante garantir o progresso de habilidades cognitivas e socioemocionais e que são fundamento para estágios de desenvolvimento posterior. Se as crianças, por exemplo, não desenvolvem adequadamente sua estrutura cerebral e que é fortemente dependente das experiências, isto deve comprometer como elas processam informações e como elas apreendem, além de influenciar a regulação das emoções e o processo como elas tomam decisões e escolhas. Assim, no espaço informacional de avaliação de bem-estar humano devem-se levar em conta os processos sociais que ajudam a atingir capacitações individuais. Nesse caso, o bem-estar das crianças não poderia ser avaliado sem considerar os contextos familiares dentro dos quais eles estão imersos.

Em termos de aplicação empírica o uso de regressões diretas para estimar a influência da família sobre cada dimensão seria uma análise parcial e restrita e não permitiria inferir aspectos como: o peso de cada dimensão no desenvolvimento da criança, a multidimensionalidade desse processo e a real oportunidade da criança atingir bem-estar e que é influenciada pelas condições estruturais e de dinâmicas internas presentes na família.

Desta forma, como uma alternativa para operacionalizar essas questões, aplica-se o modelo *Multiple Indicator Multiple Causes* (MIMIC) que faz parte dos Modelos de Equações Estruturais (SEM). A vantagem desse modelo para este estudo é a possibilidade de mensurar uma representação do desenvolvimento infantil através de uma variável latente, definida por um conjunto de indicadores observáveis de diferentes dimensões. A outra vantagem é permitir, ao mesmo tempo, uma análise considerando a influência de variáveis exógenas definidas pela família e características intrínsecas das crianças. Assim, a análise estaria levando em conta a influência de fatores familiares responsáveis pela manifestação de determinado status de desenvolvimento alcançado pela criança. Através desse método, também é possível estimar um índice de desenvolvimento infantil que pode ser útil para

avaliação e comparação do bem-estar da infância, refletindo tanto a multidimensionalidade desse conceito quanto a forma como é condicionado pelas características da família.

Pesquisadores tem usado esse método na operacionalização da AC. Kuklys (2005), por exemplo, aplica o MIMIC para medir capacitações do bem-estar humano como “ser saudável”, o qual é conceitualizado como uma capacitação não observável (latente) medida por um conjunto de indicadores observáveis. Esta capacitação depende de recursos disponíveis da pessoa como a renda, assim como do nível de educação, hábitos e características do indivíduo. Deste modo, este modelo estima a relação entre uma capacitação latente com diversos fatores determinantes.

Outros trabalhos como o de Krishnakumar e Ballon (2008) e Di Tommaso (2007) usam o modelo MIMIC para operacionalizar a AC na população infantil no contexto da Bolívia e da Índia respectivamente. No entanto, estes trabalhos são limitados porque generalizam a aplicação da AC sem oferecer um entendimento do desenvolvimento infantil nem de dimensões constitutivas como a cognitiva e a socioemocional, assim como também não destacam a importância da família nesse processo. Neste sentido, também se destaca a contribuição deste ensaio ao considerar estas dimensões e que têm sido pouco analisadas na avaliação do desenvolvimento infantil de países em desenvolvimento.

Por outro lado, diferentes fatores da família afetam as possibilidades das crianças de concretizar funcionamentos e de atingir um pleno desenvolvimento. Como argumentado no ensaio anterior, aspectos estruturais referentes a fatores demográficos e socioeconômicos como viver em um lar monoparental ou nuclear, o nível de renda e a escolaridade da mãe devem influenciar o suporte e o tipo de experiências das crianças e, portanto, seu padrão de desenvolvimento. No entanto, outros aspectos relacionados à dinâmica familiar devem ter um maior peso, como as práticas de envolvimento parental, a sensibilidade materna ou o tipo de disciplina que recebem as crianças.

Por exemplo, a falta de envolvimento dos pais em atividades lúdicas e de aprendizagem com a criança pode privá-la de desenvolver suas habilidades e de não poder agir e viver conforme seu potencial, e isso significa uma restrição de capacitações. Igualmente, as práticas de disciplina coercitiva através de gritos, ameaças e violência podem reforçar comportamentos inadequados nas crianças e leva-los a manifestar agressividade e desobediência, prejudicando sua dimensão emocional e, por sua vez, dificultando o desenvolvimento cognitivo (ALVARENGA; PICCININI, 2003, 2007; MAYER; SALOVEY, 1999). No entanto, apesar da importância da qualidade da dinâmica interna da família esta tem sido pouco estudada na literatura econômica.

Heckman (2008a) mostra como as medidas de desvantagens da família em termos da renda familiar e a estrutura definida pela presença ou não de ambos os pais são *proxies* fracas para explicar os resultados das crianças. Ele menciona, por exemplo, que a presença de ambos os pais não necessariamente significa melhores resultados, pois quando existe um deles com comportamentos antissociais ou pouco participativo com as necessidades das crianças, os impactos podem ser negativos e maiores do que crianças de famílias monoparentais. Apesar dessa crítica, Heckman reconhece a dificuldade de dados com respeito à qualidade parental. Desta forma, no modelo proposto aqui se pretende avançar testando indicadores relacionados à qualidade da dinâmica familiar na interação entre pais e filhos.

De modo geral, o objetivo deste artigo é analisar o desenvolvimento das crianças do Chile em uma lógica multidimensional, tendo em conta a inter-relação de diferentes funcionamentos constitutivos como o cognitivo, socioemocional e físico-motor e que envolve também a análise das possibilidades de atingir desenvolvimento de acordo às condições impostas pela família, tanto por seus aspectos estruturais definidos por fatores demográficos e socioeconômicos como com respeito a sua dinâmica interna de interações entre pais e filhos e que definem o contexto principal de desenvolvimento da criança e das oportunidades dela ser e de atuar conforme a potencialidade humana. São vários os fatores da família que afetam a oportunidade das crianças de atingir seu desenvolvimento, por isso pretende-se também identificar quais são as características da família que têm maior impacto dentro do contexto chileno.

Para tanto, este artigo baseia-se na interseção de elementos teóricos providos tanto pela psicologia sobre aspectos constitutivos do desenvolvimento infantil destacados no ensaio anterior, como argumentos teóricos da Abordagem das Capacitações (AC) na definição do desenvolvimento e bem-estar humano, fundamentados principalmente por Amartya Sen e Martha Nussbaum e que serão apresentados a seguir. Sobre esta abordagem discute-se sua visão de família e seu papel no desenvolvimento humano. Também se tenta em parte superar (empiricamente) críticas dessa abordagem com respeito ao fato de desconsiderar nas avaliações do bem-estar as estruturas sociais determinantes do processo de desenvolvimento humano, como pode ser a família.

Para cumprir o objetivo principal, apresenta-se inicialmente uma discussão da AC, sua visão de família e a relevância das estruturas sociais. Depois, expõe-se a metodologia e as vantagens do modelo MIMIC assim como a justificativa das variáveis usadas. Posteriormente, apresentam-se as estimações e resultados e finaliza-se com uma discussão levando em conta as evidências da literatura.

3.1 A ABORDAGEM DAS CAPACITAÇÕES

O paradigma do Desenvolvimento Humano aponta o bem-estar das pessoas como meta principal do desenvolvimento (UL HAQ, 1999). Esse bem-estar é definido pela capacidade de uma pessoa exercer sua autonomia, sua liberdade e oportunidade de escolha, de poder desfrutar de realizações, direitos e dignidade humana (SEN, 2000). Esse bem-estar, no entanto, depende de estruturas sociais como a família. A família é importante nesse processo exercendo funções básicas de cuidado desde a infância e constituindo a primeira fonte de valores, padrões culturais, educação e princípios de vida e de convivência (OSÓRIO, 1996). A família, portanto, determina o processo de formação da autonomia, das preferências e as razões que os indivíduos têm sobre o que é melhor para si. No entanto, apesar da importância da família, fatores associados a este ambiente são pouco considerados dentro das avaliações do desenvolvimento humano.

Amartya Sen, um dos principais fundadores desse paradigma em sua Abordagem das Capacitações (AC) menciona que “as potencialidades do ser humano ultrapassam em muito as suas realizações”. Para o autor, essa tensão entre uma referência de potencialidade humana em contraste com a experiência de vida em circunstâncias determinadas constitui o ponto central de análise na abordagem do desenvolvimento humano. Privações como a ausência de cuidados mínimos de saúde, educação, carências socioeconômicas, desrespeito e “outros ventos “hostis” podem frustrar totalmente os seres humanos, a despeito do seu potencial de “ascender às alturas”” (SEN, 2003a p. vii).

A AC oferece, portanto, uma compressão de como as pessoas podem viver melhor e, ao mesmo tempo, de como elas podem contribuir com esses avanços através de ações humanas de mudanças para um mundo melhor para todos (SEN, 2003a).

A conquista pelo desenvolvimento humano, no entanto, vai além de conquistas econômicas como aumento da renda da população. Não há dúvida de que a renda é importante como um meio para alcançar algumas aspirações, mas ela por si só não garante o pleno desenvolvimento. Este resulta da articulação de ações de política que afetam diferentes dimensões da vida das pessoas e não apenas a garantia do crescimento econômico. Como Sen (2003b p. 12) menciona: “o desafio do desenvolvimento humano demanda a atenção para uma variedade de preocupações setoriais e uma combinação de processos econômicos e sociais”. Nessa linha, pode-se dizer que no caso da primeira infância, o objetivo de um pleno desenvolvimento infantil demanda também a atenção das famílias.

Amartya Sen e Martha Nussbaum fundadores da Abordagem das Capacitações apontam como princípio que cada pessoa é um fim em si mesmo. Sen menciona que “os seres humanos não são apenas meios de produção (mesmo que eles se destaquem nesse aspecto), mas também o fim do exercício” (SEN, 2003c p, 36). Isso significa que as pessoas são o alvo ou meta final do desenvolvimento.

O bem-estar humano desde a perspectiva da AC inclui um conjunto amplo de funcionamentos e capacitações. Por um lado, os funcionamentos dizem respeito ao que as pessoas consideram importante “ser e fazer”, que compreende desde aspectos elementares como ser adequadamente nutrido, ser saudável, ser instruído até aspectos mais complexos como o auto-respeito, o trabalho ou participação política. Por outro lado, as capacitações representam o que as pessoas podem realmente ser e fazer, o qual inclui a oportunidade de escolha para definir o que é melhor para si e que reflete a liberdade para atingir varias combinações de funcionamentos (SEN, 2000, 2001).

A distinção entre funcionamento e capacitação se faz evidente entre o que é realizado e o que é efetivamente possível (ROBEYNS, 2005). As capacitações são as liberdades que se têm para selecionar (*freedom to choose*), enquanto o funcionamento refere-se à capacitação em seu ponto final, a uma realização ou uma capacitação concretizada (NUSSBAUM, 2011).

Portanto, na AC o funcionamento atingido por uma pessoa não é o único relevante para refletir o bem-estar, mas também a capacidade de escolher e discriminar entre possíveis estilos de vida que a pessoa valoriza (COMIM, 2001). Essa ênfase na liberdade de escolha reflete o aspecto da agência da pessoa, o qual se refere à autonomia para buscar seus próprios objetivos e valores, estejam estes de acordo ou não ao seu próprio bem-estar (SEN, 2001).

3.1.1 A importância das estruturas sociais no desenvolvimento humano

Uma forte crítica à AC tem sido colocar o indivíduo como objetivo central e dar pouca atenção às estruturas sociais e aos contextos que participam na formação e definição das preferências e julgamentos de valor dos indivíduos (EVANS, 2002). A AC subestima o papel da identidade social dos indivíduos afetando suas escolhas e valores.

Segundo Deneulin (2008), a AC apresenta uma tensão entre o indivíduo e sua sociedade já que não considera no espaço informacional de avaliação do bem-estar, as estruturas sociais que ajudam a atingir as capacitações individuais. De igual forma, ela ressalta que se o papel de agência é importante na promoção das capacitações, não se deve ignorar o processo social e histórico através do qual a condição de agente se torna possível.

Ou seja, antes de se ter a capacidade de fazer escolhas autônomas, a condição de agente deve ser desenvolvida, e isto não é possível fora da sociedade e da interação com outras pessoas. Na interação com as pessoas desenvolve-se a moral, a identidade e as razões de vida que são valorizadas.

Embora a AC priorize as liberdades do indivíduo, Sen menciona que “existe uma acentuada complementaridade entre a condição de agente individual e as disposições sociais: é importante o reconhecimento simultâneo da centralidade da liberdade individual e da força das influências sociais sobre o grau e o alcance da liberdade individual” (SEN 2000 p. 10). O autor reconhece que o exercício das liberdades depende dos contextos sociais e políticos e de como funcionam as instituições. Para Sen, as capacitações dos indivíduos são socialmente dependentes (SEN 2002). Nesse sentido, Sen considera os contextos sociais, políticos e econômicos como *meios* fundamentais para atingir as capacitações. Ele argumenta que as disposições sociais, que incluem diferentes instituições como o Estado, o mercado, o sistema legal, a mídia, entre outros, são consideradas conforme a contribuição na “expansão e a garantia das liberdades substantivas dos indivíduos, vistos como agentes ativos de mudança, e não como recebedores passivos de benefícios” (SEN, 2000 p, 11).

Mas, como se formam esses agentes ativos que promovem mudanças sociais? E o que influencia a ponderação de seus objetivos e a formação de julgamentos de valor que definem o que desejam perseguir no exercício de suas liberdades? Se a indicação é que a condição de agente importa na promoção do desenvolvimento é porque considera o que deve ser bom para os outros como um todo e essa consideração deve surgir da interação com as outras pessoas em meio de estruturas sociais saudáveis.

Segundo Ibrahim (2006), a AC adota um tipo de individualismo ético no qual o indivíduo é a principal unidade de interesse moral e as estruturas sociais são valorizadas só em termos de como afetam as capacitações individuais. Não obstante, quando Sen realça o papel da agência ele prioriza o papel do indivíduo na sociedade, mas não trata da estrutura social afetando o indivíduo na configuração do que este tem razão de valorizar e de como são formadas as preferências das pessoas e que definem os julgamentos de valor e suas possíveis escolhas (IBRAHIM, 2006).

Sen argumenta que as capacitações são socialmente dependentes porque permitem concretizar ou não a capacidade de escolha, mas não fundamenta como essa capacitação e sua autonomia de fazer escolhas de acordo a valores e preferências é formada. Nesse sentido, uma pessoa não pode escolher livremente ser alguma coisa sem ser constrangido por uma cultura ou estrutura social. A AC precisa, portanto, distinguir em que medida a pessoa é livre de

exercer uma capacitação e em que extensão a autonomia das pessoas é condicionada por um processo de formação que, por sua vez, depende de características das estruturas sociais nas quais elas crescem (DENEULIN, 2008).

Desta forma, pode-se dizer que as estruturas sociais têm também um valor intrínseco por serem relevantes em um momento *ex-ante* do desenvolvimento da condição de agentes e influenciarem os valores, preferências e objetivos que o indivíduo assume como próprios para serem perseguidos.

Por outro lado, a base informacional para avaliar o desenvolvimento não pode só permanecer no nível dos resultados dos indivíduos, mas também deve incluir o processo social que é responsável por estes resultados. Estruturas de convivência necessitam ser identificadas porque oferecem as condições para que as vidas individuais floresçam (DENEULIN, 2008).

Nesse sentido, a família representa uma estrutura social através da qual é possível formar e expandir as capacitações dos indivíduos. Na busca, por exemplo, de promover o desenvolvimento infantil, isto não seria possível sem considerar o espaço social mais imediato como a família, a qual influencia capacitações internas como a cognição ou as emoções e que promove capacitações mais complexas definindo e permitindo concretizar a autonomia e exercício de escolha das pessoas. Dessa forma, as capacitações das pessoas estão muito ligadas a seu processo de formação desde a infância e que depende de como as famílias se caracterizam e funcionam. Portanto, a avaliação do desenvolvimento infantil deve incluir os aspectos familiares que são responsáveis por atingir determinado nível de bem-estar infantil.

3.1.2 A família segundo a Abordagem das Capacitações

A família segundo a AC é vista só como um meio para atingir capacitações individuais. Martha Nussbaum é quem tem discutido mais diretamente questões sobre família. Amartya Sen pelo contrário, tem tocado esse assunto indiretamente discutindo, por exemplo, como se geram desigualdades de gênero em arranjos sociais como a família, nos quais existem simultaneamente condições de cooperação e conflito (SEN, 1987).

Martha Nussbaum (2003 e 2011), por outro lado, apresenta uma concepção de família como uma rede de cuidado e afeto e discute como a política pública pode promover capacitações em meio desta. Em primeiro lugar, a autora deixa claro que uma capacitação fundamental do ser humano é a filiação, que constitui ser capaz de viver com e pelos outros, se incorporar a várias formas e interações sociais, ter base social de auto-respeito e não

humilhação; ser capaz de ser tratado como um ser digno. Apesar da autora não estabelecer um ranking das capacitações centrais que ela propõe²⁶, por tratá-las igualmente relevantes, ela menciona que a filiação é uma das mais importantes e a considera como uma capacitação “fértil”, uma vez que permite o desdobramento das demais capacitações (NUSSBAUM, 2011).

Quando se pensa em filiação inclui-se a família na promoção dessa capacitação central. Nussbaum (2000) considera a família como um espaço de amor e cuidado, mas não ignora que este também pode representar o local de maior opressão e privação de capacitações. Especialmente enfatiza como qualidades da mulher de oferecer amor e cuidado, de perceber e se sacrificar pelas necessidades dos outros e da habilidade para atuar recursivamente para satisfazer estas necessidades, são muitas vezes negligenciadas em diversos espaços sociais, como a família, podendo representar inclusive, o espaço de opressão da mulher. Nussbaum (2000 p, 243 tradução nossa) ao se referir à família diz que: “Família pode significar amor, mas também pode significar negligência, abuso e degradação”²⁷.

A família reproduz socialmente o que nela contém. Para citar um exemplo, Nussbaum (2000) menciona a situação de criar o homem considerando-se superior à mulher, o que pode transpassar para outros espaços fora da família, prevalecendo no futuro atitudes de superioridade do homem frente a sua esposa, promovendo assim desigualdades de gênero na sociedade. Desta forma, determinados comportamentos e valores que são inculcados dentro da família convertem-se nos padrões e guias dos indivíduos para suas interações sociais e políticas.

Para Nussbaum (2000), considerar cada pessoa um fim em si mesmo é compatível com a valorização da família como espaço de amor e cuidado, sendo possível estabelecer estas qualidades como metas de planejamento social e habilidades morais. Desta forma, a autora argumenta como a família deve ser concebida pela política pública e critica as visões que a condicionam a uma instituição privada sem possibilidades de intervenção.

O indivíduo mesmo com direitos privados ou individuais não deve ser subordinado a instituições privadas passíveis de intervenção. Segundo Nussbaum (2000), a liberdade pessoal constitui uma meta social fundamental, mesmo que esta seja ou não exercida dentro do espaço familiar.

²⁶ Nussbaum (2003) propõe dez capacitações como princípios políticos de direitos, sendo estes: a vida, saúde física, integridade física, uso dos sentidos, imaginação e pensamento, emoções, raciocínio prático, afiliação, outras espécies, lazer e controle sobre o próprio ambiente.

²⁷ Texto no original: “Family, then, can mean love; it can also mean neglect, abuse, and degradation”

Nussbaum (2000) sugere que a política pública deve dar atenção a instituições que influenciam profundamente as capacitações humanas. No entanto, para isso, a unidade de objetivo político deve ser promover as capacitações de cada pessoa, ou seja, o foco é cada indivíduo ao invés de ser um grupo ou entidade orgânica.

A instituição familiar não constitui um fim em si mesmo e sim cada pessoa individualmente. De acordo com Nussbaum (2000), o princípio que deve guiar a intervenção na família são as capacitações de cada pessoa. Desde esta perspectiva não é suficiente se questionar se a família promove a afecção ou a solidariedade, mas como isto atua na promoção de capacitações de cada indivíduo. A autora argumenta que o foco sobre o indivíduo como objetivo político básico traz uma luz sobre como o valor do amor e cuidado podem constituir metas políticas.

Quando a unidade básica da atuação política é uma entidade orgânica como a família ao invés do próprio indivíduo, há uma deficiência em atingir o bem-estar das pessoas. Nussbaum (2000) critica abordagens da teoria econômica como a fundamentada por Gary Becker, já que esta considera a família como uma unidade orgânica mantida pelo altruísmo, e na qual, o chefe da família cuida pelos interesses de seus membros buscando a maximização da utilidade da unidade como um todo. No entanto, Nussbaum argumenta que este tipo de perspectivas não leva em conta os conflitos internos dentro das famílias e que impedem à maximização de forma harmoniosa.

Nussbaum (2000 p, 251) deixa claro o papel da família quando diz: “estamos interessados na família como um *locus* de desenvolvimento de pessoas, associação, expressão, educação e assim por diante. Mas insistimos que esta não tem força como unidade orgânica”²⁸. A autora não é contra da conformação de grupos desfrutando de certo status, mas a questão que ela discute é como estas unidades contribuem ao bem-estar das pessoas, tendo como princípio a pessoa como um fim em si mesmo. A autora enfatiza que “a proteção das capacitações das pessoas tem uma prioridade superior aos interesses de qualquer grupo como tal”²⁹ (NUSSBAUM, 2000 p, 251 tradução nossa).

Esta perspectiva tem implicações em termos de política pública sobre o bem-estar do indivíduo, por isso se promulgam os direitos do casamento, a provisão de bens públicos para o adequado cuidado das crianças, direitos e deveres depois do divórcio, responsabilidades com os idosos, entre outros.

²⁸ Texto original: “we are interested in the family as a locus of persons’ development, association, expression, education, and so forth. But we insist that it has no force qua organic unit”.

²⁹ Texto original: “the protection of capabilities of persons will rightly enjoy a strong measure of priority over the interests of any group as such”

Nussbaum (2000), por outro lado, apresenta algumas das deficiências de abordagens políticas sobre a família. A primeira consiste em tratar a família como se esta existisse naturalmente, desconsiderando o papel dos costumes e a sociedade na construção da instituição familiar. A segunda deficiência é considerar a família meramente como um espaço privado passível de intervenção pública, falhando em reconhecer o papel das leis e instituições na configuração ou denominação do que significa uma família. A terceira e última deficiência é considerar as qualidades da mulher em dar amor e cuidado como uma propensão natural, para o qual não se reconhece o papel da cultura, as leis e as instituições na construção dessas habilidades morais.

A estrutura da família assim como os direitos e privilégios de seus membros são criados pela ação do Estado. Desta forma, o Estado também pode influenciar negativamente a dinâmica familiar quando falha no estabelecimento de leis de proteção e segurança, como por exemplo, contra a violência doméstica, o maltrato ou negligência infantil. As deficiências na atuação do Estado devem-se ao fato de conceber a família como um espaço privado, no qual, não se deveria intervir através de ações de política pública (NUSSBAUM, 2000).

Leis que regulem a discriminação de gênero no mercado de trabalho podem influenciar a família ao configurar as opções disponíveis para a mulher quando participa no mercado de trabalho. Da mesma forma, leis que regulem o trabalho infantil e o acesso à educação podem determinar o rumo da vida das crianças assim como o relacionamento e controle parental sobre elas (NUSSBAUM, 2000). O Estado influencia a família desde sua constituição, definindo seu significado e seus participantes. Sobre esta relação do Estado na constituição da família Nussbaum menciona que:

O Estado constitui a estrutura familiar através de suas leis, definindo qual grupo de pessoas pode ser chamado como família, definindo os privilégios e direitos dos membros da família, definindo que é casamento e divórcio, que legitima e quais são as responsabilidades parentais, assim por diante³⁰(NUSSBAUM, 2000 p. 262-263).

Por outro lado, com respeito à terceira deficiência das abordagens políticas sobre a família, Nussbaum (2000) menciona que a tendência da mulher a virtudes de amor e cuidado não é simplesmente um padrão biológico ou por impulso natural, mas corresponde a uma influência da cultura, dos hábitos, dos valores e crenças e das normas sociais. Significa que estas virtudes são uma construção cultural e, portanto, são aprendidas. Assim, os homens

³⁰ Texto original: “The state constitutes the family structure through its Law, defining which groups of people can count as families, defining the privileges and rights of family members, defining what marriage and divorce are, what legitimacy and parental responsibility are, and so forth”

podem exercer estas qualidades de amor e cuidado tanto quanto a mulher pode obter sucesso no mercado de trabalho. Essa noção de cuidado como qualidade inata da mulher tem criando certa relutância do homem a assumir funções de cuidado e labores do lar. Nussbaum (2006) menciona que as qualidades de cuidado dentro da família são ensinadas e aprendidas e elas podem estar presentes tanto em homens como em mulheres.

Considerando a visão da AC sobre família, fundamentada por Nussbaum, nota-se que predomina uma definição funcional de família representando-a como uma rede de cuidado e afeto e que torna possível o alcance das capacitações individuais. Portanto, ela é valorizada instrumentalmente e percebe-se que quando Nussbaum critica a política pública enfatiza na importância de intervir garantido a conquista dessas capacitações, como seria, por exemplo, educação, saúde, combate da violência doméstica, mas todo através de mecanismos ofertados pelo Estado. Dessa forma, parece que o papel da família é passivo e não ativo, negligenciando o poder das interações sociais que existem em meio dela, de seus processos de dinâmicas internas e que definem a função de rede de cuidado e afeto. Assim, uma limitação da visão de família na AC é com respeito a sua caracterização passiva no processo de desenvolvimento humano.

Nussbaum apesar de definir a família como uma rede de cuidado e afeto não discute como essas qualidades atuam no processo de desenvolvimento de capacitações nem também como esses aspectos podem ser promovidos. Mesmo procurando o fortalecimento das capacitações individuais dos seus membros, isso não garante uma adequada função de cuidado e afeição na família.

Como foi comentado no ensaio anterior, a família atua através de suas práticas e estilos parentais definindo o ambiente em que as crianças crescem. Portanto, é necessário o fortalecimento das práticas parentais positivas, do maior envolvimento dos pais e de interações saudáveis com os filhos. Mas isto não se reduz à promoção de capacitações individuais exatamente, como pode ser a educação da mãe. É importante uma valorização da família como um espaço de interações sociais afetivas e que definem a qualidade de cuidado e as experiências de vida que influenciam o desenvolvimento humano.

A valorização da família e a apropriada interação entre pais e filhos pode representar uma *capacitação social fértil*, usando a linguagem de Wolff e De-Shalit (2007) sobre capacitações férteis, na medida em que permitem o desdobramento de outras capacitações. Os laços afetivos e interações em meio à família constroem qualidades nas crianças dependendo a qualidade de manifestações de carinho e sensibilidade diante às necessidades da criança. Por outro lado, inadequadas interações entre pais e filhos e a pouca valorização das pessoas e da

família como tal, pode constituir uma *desvantagem corrosiva* minando o sentido de pertença e a mesma dignidade humana diante de algumas negligências dentro da família, diminuindo as oportunidades das pessoas e frustrando suas realizações.

Nesse sentido, valorizando-se também intrinsecamente os contextos sociais como a família, argumenta-se que o bem-estar das pessoas não pode ser avaliado em isolamento desses espaços dentro dos quais elas estão imersas. Desta forma, na análise do desenvolvimento infantil devem se considerar as famílias.

Nessa lógica, na próxima seção serão descritas as variáveis usadas neste estudo e sua justificativa. Posteriormente apresenta-se a metodologia usada para analisar o desenvolvimento infantil integral e a influência da família nos resultados atingidos pelas crianças.

3.2 DADOS, DEFINIÇÃO E JUSTIFICATIVA DE VARIÁVEIS

Os dados usados neste estudo são da Pesquisa Longitudinal da Primeira Infância do Chile (ELPI sigla em espanhol) conduzida pela Universidade do Chile em parceria com o Ministério de Educação e do Trabalho e que teve o apoio do Professor James Heckman na construção do estudo. Esta pesquisa constitui um *survey* de seguimento do desenvolvimento das crianças do país e até o momento apresenta duas avaliações, a do ano 2010 e 2012³¹. Para objeto deste estudo, no entanto, realiza-se uma análise de corte transversal usando dados das avaliações de 2012.

A análise é realizada para dois grupos de crianças diferentes com idade distinta no período da primeira infância. A primeira amostra de 3.788³² crianças têm de 2 anos e 6 meses a 3 anos e 11 meses de idade (30 a 47 meses de idade). A segunda amostra compreende 5.589³³ crianças de 4 a 5 anos e 11 meses de idade (48 a 71 meses de idade). Considerou-se esta classificação tendo em conta que até os 3 anos o principal espaço de socialização é família, e já a partir dos 4 anos e até os 5 constitui-se a idade oficial no Chile em que a criança deve frequentar a pré-escola; desta forma, espera-se que se expandam as interações sociais e outros agentes comecem a participar do desenvolvimento infantil. De igual forma, devido à relação com a escola, os efeitos das variáveis familiares podem mudar ou outras demandas

³¹ As crianças que contempla o *survey* nasceram no período entre 1 de janeiro de 2006 e 31 de dezembro de 2011.

³² O total de crianças que conta a base nessa idade é 4.859. No entanto, a amostra de análise deste estudo é menor porque considera só aquelas crianças que têm todas as informações de avaliação e características familiares especificadas no modelo.

³³ O Total de crianças de 4 a 5 anos da base é de 7.007.

devem-se mostrar mais relevantes, como por exemplo, maior participação dos pais em práticas ligadas à aprendizagem auxiliando nos temas de casa e a necessidade de diferentes tipos de materiais de estímulo, etc. Assim, pretende-se observar as diferenças da influência da família sobre o desenvolvimento em distintos momentos da infância.

Por outro lado, a escolha da faixa de idade dos menores foi a partir dos 2 anos e 6 meses considerando-se que o teste cognitivo usado e que será detalhado a seguir aplica-se a partir dessa idade. Para idades inferiores outros tipos de testes são aplicados. Desta forma, é interessante manter a comparabilidade dos resultados da influência das variáveis da família nos mesmos testes aplicados.

A pesquisa ELPI utilizou um conjunto de instrumentos para avaliar diferentes dimensões tanto das crianças como de seus cuidadores. A seguir descrevem-se aqueles usados neste estudo como indicadores cognitivos, socioemocional e físico-motor das crianças assim como para a avaliação da dimensão cognitiva e socioemocional da mãe ou cuidador principal.

3.2.1 Avaliações das crianças

- a) *Dimensão cognitiva*: esta dimensão é avaliada através do “Teste de Vocabulário em Imagens Peabody”, adaptado para Hispanoamérica (TVIP). Este instrumento é aplicado em crianças desde os dois anos e meio até os seis anos e mede o vocabulário receptivo auditivo da criança. A partir deste teste pode-se inferir sobre a inteligência verbal, a compressão narrativa da criança, parte da competência intelectual e também pode ser usado como preditivo do sucesso escolar. Maiores escores obtidos no teste representam melhores alcances de inteligência verbal. Diferentes estudos tem usado este teste como indicador da dimensional cognitiva (RODRIGUEZ; TAMIS-LEMONDA, 2011; URZUA; VERAMENDI, 2011) e inclusive este pode ser usado para avaliar o desenvolvimento cognitivo de crianças com autismo (PELLICANO, 2010)³⁴. Segundo Rodriguez e Tamis-LeMonda (2011), o teste tem elevada correlação ($R^2 = 0,80 - 0,90$) com medidas de habilidades cognitivas como a Escala de Inteligência de Wechsler para crianças (WISC-III);
- b) *dimensão socioemocional*: o “Teste Child Behavior Checklist” (CBCL) é usado para avaliar comportamentos e problemas emocionais das crianças, que são

³⁴ Este teste pode ser aplicado em crianças com deficiência menos na auditiva.

agregados em problemas de internalização e externalização. Os primeiros incluem reatividade emocional, ansiedade e depressão, queixas somáticas e teimosia. Os problemas de externalização agregam as síndromes de problemas de atenção e condutas agressivas. Na escala total também se inclui o síndrome de problemas de sono. Esta escala é respondida pelo cuidador da criança. No teste, um maior escore significa maiores problemas socioemocionais. Este instrumento tem sido utilizado em diversas pesquisas internacionais e seu site³⁵ oficial cita mais de 8.000 publicações, dentro das quais, há diversas associadas a questões parentais e problemas socioemocionais das crianças (ACHENBACH, ACHENBACH SYSTEM OF EMPIRICALLY BASED ASSESSMENT – ASEBA, 2013). O trabalho de Olino et al. (2008), por exemplo, encontra uma associação significativa entre a depressão parental e problemas internalizantes nas crianças. De igual forma, o trabalho de El Nokali, Bachman e Votruba-Drzal (2010) usa este instrumento para avaliar como o envolvimento parental prediz resultados acadêmicos e habilidades socioemocionais nas crianças. Os resultados mostraram que a melhoria do envolvimento parental está associada com a redução de problemas de comportamento e melhora de habilidades sociais, mas não prediz mudanças no desempenho acadêmico;

- c) *dimensão físico-motor*: para analisar esta dimensão usa-se a subescala de motricidade do “Teste de Aprendizaje de Desarrollo Infantil” (TADI), que é um teste chileno que mede o que as crianças sabem fazer em quatro dimensões: cognitiva, motricidade, linguagem e socioemocional. Na subescala de motricidade se avalia a motricidade grossa e fina da criança. Este teste aplica-se desde os 6 meses até 84 meses de idade. O TADI tem comparabilidade com o instrumento Battelle Screening (CHILE, 2012).

3.2.2 Avaliações dos cuidadores principais: as mães

- a) *Dimensão cognitiva*: o indicador usado para avaliar esta dimensão é a escala “Wechsler Adults Intelligence Scale” – WAIS, que avalia a inteligência global, o que é definido como Quociente de Inteligência (QI) e que se orienta a avaliar diversas habilidades. A pesquisa ELPI apresenta duas subescalas do teste WAIS:

³⁵ Ver o site oficial do instrumento: <http://www.aseba.org>

retenção de dígitos e vocabulário. A primeira avalia a memória de trabalho, a velocidade de processamento, a memória auditiva de curto prazo, facilidade com os números e alerta mental. Com esta subescala é possível inferir sobre a flexibilidade de adaptação cognitiva a estímulos do ambiente. A segunda avalia o nível cultural com respeito ao ambiente e à escolaridade, assim como a capacidade de receber, armazenar e utilizar novas informações (CHILE, 2012). Considera-se esta subescala com maior confiabilidade para inferir sobre a inteligência de um indivíduo e é usado para avaliações clínicas em adultos (SAKLOFSKE et al., 2005). Incluem-se estas subescalas tendo em conta a relação do capital humano dos pais e o bem-estar das crianças. Heckman (2008b) menciona, por exemplo, que o grau de escolaridade constitui uma variável *proxy* da qualidade do cuidado parental. Mães com maior grau de escolaridade tendem a ter menos filhos e a oferecer um ambiente mais estimulante. Carneiro, Cunha e Heckman (2003), por outro lado, destaca que o capital humano dos pais está associado a melhores investimentos, como por exemplo, compras de bens mais produtivos e úteis para as crianças;

- b) *dimensão socioemocional*: esta dimensão é avaliada pelo “Big Five Inventory” (BFI) que contempla cinco grandes traços da personalidade, tais como: neuroticismo (*neuroticism*), extroversão, abertura a experiências, responsabilidade (*conscientiousness*) e amabilidade. Trabalhos como o de Borghans et al., (2008) em que Heckman é coautor usam estas escalas para explorar a relação entre os traços da personalidade e resultados socioeconômicos das pessoas. Porém, há poucos estudos que exploram estes traços nas mães e os resultados das crianças, encontrando-se só o trabalho de Urzúa e Veramendi (2011) que usam a mesma base chilena ELPI, mas aplicado para outro objetivo, com os dados de 2010 e para a cidade de Santiago. Os dados usados aqui mostram que as dimensões de neuroticismo e amabilidade do cuidador têm maior correlação com os problemas de comportamento das crianças, enquanto a extroversão tem maior correlação com o teste cognitivo (TVIP). Assim, para este artigo são usadas estas três subdimensões.

O neuroticismo avalia a instabilidade emocional e a tendência a experimentar ansiedade, hostilidade, depressão, timidez, impulsividade e vulnerabilidade ao stress. Uma pontuação alta indica a presença destes sentimentos e reações. Escolheu-se também esta subárea devido às evidências de problemas no desenvolvimento infantil associados a tendências depressivas por parte dos pais (OLINO et al., 2008). Mães com depressão são mais

negativas e menos responsivas às necessidades de seus filhos (HENRICHS *et al.*, 2011). Por sua vez, os bebês de mães depressivas expressam mais emoções negativas, sorriem menos, são mais perturbados e têm maior risco de comportamentos agressivos posteriormente (DAWSON *et al.*, 1997). O trabalho de Sameroff (2006) também menciona que a elevada ansiedade materna constitui um fator de risco do ambiente familiar donde a criança cresce.

Por outro lado, a amabilidade avalia a habilidade de estabelecer relações sociais e qualidades como o altruísmo, confiança nas pessoas, sinceridade, obediência (complacentes) e humildade. Este tipo de competências é importante para as práticas parentais positivas, como por exemplo, o comportamento moral, que constitui uma referência para as crianças e que lhes ajuda a desenvolver qualidades socioemocionais (SALVO; SILVARES; TONI, 2005). Por fim, a extroversão afere se a pessoa é ativa e comunicativa, mostrando aspectos como: cordialidade, espontaneidade, sociabilidade, assertividade, ativismo e curiosidade (CHILE, 2012). Estas qualidades do cuidador podem definir diferentes resultados na criança, como por exemplo, melhor desempenho cognitivo ao colaborar no estímulo do aprendizado através de maiores conversas e atividades criativas.

3.2.3 Variáveis construídas para avaliar a qualidade familiar

Com o objetivo de avaliar a qualidade do ambiente familiar e poder inferir sobre como este determina o desenvolvimento infantil foram construídos indicadores para destacar aspectos como: as práticas de envolvimento parental, a sensibilidade materna, o exercício de disciplina coercitiva e a presença de recursos de aprendizagem no lar. A consistência interna de cada indicador enquanto a sua confiabilidade foi avaliada pelo índice alfa de Cronbach³⁶. A seguir, descreve-se cada indicador:

3.2.3.1 Práticas de envolvimento parental

Para este indicador utilizaram-se questões sobre as práticas dos pais na aprendizagem, estímulo e atividades que refletem a participação e envolvimento na vida diária das crianças. Desta forma, usaram-se 13 perguntas direcionadas tanto para a mãe como para o pai separadamente, totalizando 26 respostas sobre a frequência de práticas nos últimos 7 dias.

³⁶ A consistência interna descreve em quanto todos os itens em uma escala medem o mesmo construto, portanto, foca na inter-relação dos itens da escala. O índice pode variar de 0 a 1, considerando-se os valores aceitáveis dentro do intervalo de 0,7 a 0,95 (TAVAKOL; DENNICK, 2011). Valores inferiores 0.6 não são aceitáveis.

Para efeitos de agregação foi atribuído o seguinte valor às respostas: 0 = quando nunca realizaram a prática, 2 = 1 a 3 vezes nos últimos 7 dias, 5 = 4 a 6 vezes nos últimos 7 dias e 7 = todos os dias da semana. As práticas foram as seguintes:

- a) lê livros de contos ou histórias ou vê livros de desenhos com a criança
- b) conta histórias à criança
- c) canta canções à criança
- d) leva a criança a praças ou parques
- e) leva a criança a museus, zoológicos, biblioteca ou outro passeio cultural
- f) passa tempo conversando com a criança ou fazendo desenhos
- g) leva a criança ao supermercado, feiras ou lojas
- h) compartilha uma refeição com a criança
- i) ensina animais ou sons à criança
- j) ensina as cores
- k) visita amigos ou familiares junto com a criança
- l) ensina os números e a contar
- m) ensina letras

A consistência interna do indicador pelo alfa de Cronbach foi de 0,91 tanto para as crianças de 2,5 a 3 anos quanto para aquelas de 4 a 5 anos. O indicador segue uma agregação aditiva da pontuação de 0 a 7 conforme os valores das respostas para ambos os pais. Como resultado, o score máximo do indicador é 182 quando todos os dias os dois pais realizam todas essas práticas. Posteriormente, o indicador foi normalizado na escala de 0 a 1, usando a metodologia tradicional em indicadores como o Índice de Desenvolvimento Humano.

Coneus, Laucht e Reub (2012) incluem parte dessas atividades, como brincar e falar com a criança assim como atividades de lazer para definir a qualidade do investimento parental na primeira infância e que estaria associado a interações entre pais e filhos. Os resultados dos autores mostram que os impactos do investimento parental são maiores nas habilidades cognitivas do que nas socioemocionais e também nas crianças menores do que naquelas maiores de 4 anos, sendo insignificantes na idade de 8 anos. Eles concluem que o intervalo até os 4,5 anos de idade corresponde a um período crítico para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e em que o investimento parental é fundamental.

Por outro lado, Granic e Patterson (2006) assinalam que as vivências de pais e filhos em diferentes atividades e em diversos contextos como brincar, compartilhar uma refeição, realizarem afazeres de limpeza conjuntamente, fazer atividades de aprendizagem assim como

resolver problemas em situações de conflito criam relacionamentos flexíveis que, por sua vez, determinam um padrão de resposta emocional e cognitiva apropriada das crianças diante mudanças de contextos. De igual forma, os autores mencionam que quando predomina relacionamentos mais rígidos entre pais e filhos aumenta a chance de comportamentos antissociais nas crianças.

Recentemente o Relatório de Desenvolvimento Humano do Panamá (PNUD, 2014) também analisou o impacto dessas práticas de envolvimento dos pais na primeira infância. Por exemplo, práticas como ensinar letras, palavras, números e fazer desenhos com as crianças estiveram associadas com um maior desempenho cognitivo e socioemocional. Em funcionamentos específicos se constatou que crianças de 3 anos identificam (chamam pelo nome) um maior número de cores quando os pais realizam desenhos ou trabalhos manuais junto com elas.

As crianças aos 3 anos já são capazes de identificar as cores, principalmente os primários. Mas as crianças aprendem mais facilmente as cores quando estão expostas a experiências de aprendizagem e que os estimulam a diferenciá-las. A percepção das cores se inicia desde bebês, mas o reconhecimento da cor por seu nome é um processo cognitivo que se estabelece paulatinamente e em que o estímulo parental é fundamental. Assim, quando existe déficit no desenvolvimento como não reconhecer as cores na idade apropriada pode estar associado a um menor envolvimento parental (PNUD, 2014).

3.2.3.2 Sensibilidade materna

Este indicador representa a sensibilidade da mãe em direção à criança em termos de afetividade, orgulho e ternura. As questões usadas registram se a mãe ou cuidador(a) principal elogia ou faz carinho à criança. Estas questões fazem parte do Inventário Home (Home Observation for Measurement of the Environment), que também inclui informações sobre a disponibilidade de materiais de aprendizagem no lar e que será considerado como um indicador separado. O Inventário Home tem sido usado em diferentes pesquisas para medir a qualidade do ambiente familiar (BUSTOS; HERRERA; MATHIESEN, 2001; BRADLEY; MUNDFROM; WHITESIDE, 1994; PINTO PESSANHA; AGUIAR, 2013). O Quadro 2 apresenta as questões usadas no indicador proposto e por classificação de idade usada no inventário Home:

Quadro 2 - Itens do indicador de sensibilidade materna

| HOME – 1: 6 – 35 meses de idade | HOME – 2: 36 – 83 meses de idade |
|---|---|
| 1) A mãe ou tutor(a) fala para a criança pelo menos duas vezes durante a visita | A mãe ou tutor(a) fala para a criança pelo menos duas vezes durante a visita |
| 2) A mãe ou tutor(a) elogia as qualidades da criança pelo menos duas vezes durante a entrevista | A mãe ou tutor(a) elogia as qualidades da criança pelo menos duas vezes durante a entrevista |
| 3) Observam-se beijos e caricias maternas, ao menos uma vez durante a visita | Observam-se beijos e caricias maternas, ao menos uma vez durante a visita |
| 4) A mãe ou tutor(a) mostra alguma resposta emocional positiva ao elogio que o entrevistador faz para a criança | A mãe ou tutor(a) responde verbalmente perguntas ou petições da criança |
| 5) A mãe ou tutor(a) responde rapidamente diante as necessidade e vocalização da criança | A mãe ou tutor(a) geralmente responde verbalmente à criança quando esta se comunica com ela |
| 6) A mãe ou tutor(a) não grita a criança durante a visita | A mãe ou tutor(a) ajuda a criança a demonstrar algum de seus logros durante a visita |
| 7) A mãe ou tutor(a) não expressa hostilidade para com a criança | A mãe ou tutor(a) não xinga ou grita a criança mais de uma vez durante a visita |
| 8) A mãe ou tutor(a) não bate a criança durante a visita | A mãe ou tutor(a) não faz uso de coerção física durante a visita (manda a criança ficar no quarto ou em uma esquina, etc) |
| 9) A mãe ou tutor(a) não xinga ou critica a criança durante a visita, não a diminui. | A mãe ou tutor(a) não bate na criança durante a visita |
| 10) A mãe ou tutor(a) tende a manter a criança dentro de seu alcance visual e a olha-lho seguidamente | A mãe ou tutor(a) sabe muito sobre a criança; é boa em dar informações sobre esta. |

Fonte: Elaborado pela autora a partir da Base ELPI (2014)

A agregação também foi aditiva somando todos os acertos que representam resultados positivos enquanto à sensibilidade materna ou do cuidador principal e posteriormente foi normalizado o indicador na escala de 0 a 1, sendo 1 valores mais altos de sensibilidade parental. O alfa de Cronbach para crianças de 2,5 a 3 anos foi de 0,73 e para os de 4 a 5 anos igual a 0,71.

O uso deste indicador justifica-se já que os laços afetivos são construídos pela qualidade e quantidade de respostas do cuidador de uma forma cálida e sensível às necessidades da criança. Assim, as conexões afetivas entre a criança e o cuidador proveem um sentido de segurança, de apego seguro e de resiliência nas crianças (SHERIDAN; EAGLE; DOWD, 2006). Outros estudos mostram que um elevado padrão de responsividade ou

sensibilidade parental está relacionado com adequados resultados socioemocionais nas crianças (CLARK; LADD, 2000).

3.2.3.3 Materiais de estímulo

Este indicador é construído para avaliar a dotação de recursos de aprendizagem e estímulo e que são adequados para a idade, entre estes se incluem:

Quadro 3 - Itens do indicador materiais de estímulo

| HOME – 1: 6 – 35 meses de idade | HOME – 2: 36 – 83 meses de idade |
|---|--|
| 1) Há pelos menos 10 livros infantis presentes e visíveis em casa | No mínimo 10 livros infantis estão presentes e visíveis em casa |
| 2) Brinquedos que implicam atividade muscular (bola, pás, remos, etc) | Dez ou mais livros para adultos estão visíveis no lar |
| 3) Brinquedo para empurrar ou puxar (brinquedos com cordas, carros, carrinhos, etc) | Há três ou mais quebra-cabeças disponíveis |
| 4) Brinquedos com rodas em que possa subir (scooter, triciclo, etc) | Há dois ou mais brinquedos disponíveis que permitam livre expressão (tácitas, ferramentas, fantasias, etc) |
| 5) Brinquedos de fantasia (de animais, de ofícios ou personagens) | Há dois ou mais brinquedos disponíveis que ajudem a ensinar os números |
| 6) Equipamentos de aprendizagem apropriados para a idade da criança (mesa e cadeira, móveis, ginásios, etc) | Brinquedos para ensinar cores, tamanhos e formas |
| 7) Material literário e musical (livros, discos, instrumentos, CD, etc) | Há equipamento de música ou outros para escutar música infantil |

Fonte: Elaborado pela autora a partir da Base ELPI (2014)

O testes de confiabilidade de Cronbach estimado aqui para as crianças menores de 3 anos foi igual a 0,79 e para as crianças de 4 a 5 anos foi 0,82 e que representa uma boa consistência interna para considerar todos os itens dentro de uma escala. Assim, procedeu-se à construção do indicador a partir da agregação das respostas e posteriormente a normalização.

Esta variável incorpora-se como um complemento do investimento realizado pelos pais no desenvolvimento infantil. Assim, o investimento parental não está associado aos recursos monetários da família, mas ao tempo de dedicação em atividades estimulantes e aos recursos produtivos que são necessários na infância, como são os brinquedos e materiais de aprendizagem. Como já foi citado, o trabalho de Coneus, Laucht e Reub (2012) usa o inventario HOME para avaliar o papel do investimento parental no desenvolvimento cognitivo e socioemocional de crianças menores de 11 anos. Dentro de sua definição de

investimento parental, além de incluir algumas das práticas de envolvimento parental sugeridas aqui, também consideram os investimentos em materiais de estímulo.

3.2.3.4 Disciplina coercitiva:

Este indicador pretende refletir em que medida os pais usam práticas coercitivas para corrigir comportamentos inadequados nas crianças, como o uso de gritos, ameaças, violência física, isolamento ou privação de privilégios e de afeto. Este indicador inclui 5 alternativas de resposta à seguinte questão: Quando a criança se comporta mal (faz alguma coisa que você não gosta ou acha que não deveria fazer), com que frequência realiza as seguintes práticas?

- a) xinga a criança subindo o tom de voz (gritando-lhe);
- b) isola a criança;
- c) ameaça a criança;
- d) dá algum castigo tirando algum benefício;
- e) bate na criança.

As respostas seguem as categorias de nunca, algumas vezes, quase sempre ou sempre. Esta escala também foi normalizada de 0 a 1, sendo que valores mais próximos de 1 representam maior uso desse tipo de práticas de disciplina. O alfa de Cronbach estimado aqui foi baixo, sendo de 0,54 para as crianças de 2,5 a 3 anos e de 0,55 nas crianças de 4 a 5 anos. No entanto, decidiu-se manter este indicador já que reflete parte das práticas parentais negativas e que reforçam comportamentos inadequados nas crianças, como os externalizantes, associados à agressividade e à desobediência (HOFFMAN, 1994; ALVARENGA; PICCININI, 2003, 2007).

Por outro lado, com a intenção de levar em conta o efeito da estrutura familiar incorporaram-se as variáveis de número de irmão e uma *dummy* que indica se a mãe não tem cônjuge. Por um lado, a literatura tem mostrado o impacto do número de crianças convivendo juntas para os resultados de cada uma delas em particular. Downey (2001) argumenta que crianças com menor número de irmãos tendem a ter melhor desempenho cognitivo. Entre os motivos que apresenta o autor está o fato de alguns recursos parentais serem mais sensíveis ao número de irmãos. Por exemplo, recursos como os livros podem ser compartilhados entre irmãos, mas os recursos monetários dedicados para escola são mais sensíveis. Também se encontra a competição por atenção e interações com os pais (DOWNEY, 2001). No entanto, a interação entre irmãos considera-se importante para o desenvolvimento de competências

sociais e uma fonte de regulação e entendimento de emoções complexas como os ciúmes e a rivalidade (PARKE, 2004; VOLLING; McELWAIN; MILLER, 2002).

Por outra parte, devido a mudanças dos arranjos familiares, aumenta o número de crianças que vivem somente com um dos pais. Independente dos motivos, o que é mais comum é conceder a tutela à mãe da criança. A literatura indica que mães solteiras tendem a ser pobres, com maior exposição à violência e com maior chance de usar práticas coercitivas com seus filhos (ZHANG; ANDERSON, 2010). Em particular, os dados usados mostram que 29% das crianças de 4 a 5 anos têm mães sem cônjuge. Por esse motivo, a variável *dummy* pretende identificar se há alguma diferença no desenvolvimento infantil associado a essa condição do arranjo familiar.

Outras variáveis como a renda per capita da família, idade da mãe e se ela trabalha são incluídas para controlar parte das características estruturais das famílias e que podem influenciar no bem-estar das crianças. Por fim, incorporam-se variáveis individuais da criança como o sexo, se é indígena³⁷ e se frequenta atualmente à creche ou à pré-escola. Também se leva em conta o número de meses de frequência à creche em períodos anteriores para controlar o efeito do grau de exposição a outros espaços sociais no desenvolvimento infantil. A literatura aponta que crianças que estão mais expostas à creche tendem a ter um melhor desempenho cognitivo, porém uma maior intensidade no uso está associada com o aumento de comportamentos externalizantes (CLAESSENS, 2012; BELSKY et al. 2007).

Na Tabela 1 apresenta-se o resumo de todas as variáveis tanto endógenas como exógenas, sua escala de medição e a relação esperada das variáveis exógenas com o desenvolvimento infantil.

³⁷ No Chile, segundo dados do censo de 2002, do total da população nacional, 4,6% são indígenas. Dessa proporção, 7,4% são crianças menores de 5 anos (CHILE, 2005). Não foi possível incluir informações atuais do último censo realizado em 2012 devido a que a partir do dia 27 de Março de 2014 foi restrito o acesso por questões de auditoria técnica e entre os aspectos a serem indagados está a mudanças da estrutura da população chilena.

Tabela 1 - Variáveis do Modelo e Medição

| Sigla | Variáveis Endógenas Observáveis | Medição da variável | Relação esperada com o Desenvolvimento Infantil |
|---------------------------------------|---|---|--|
| motricidade | <i>Dimensão físico-motor:</i> sub-escala de Motricidade, Test de Aprendizaje de Desarrollo Infantil (TADI). Quanto maior o escore melhor o desempenho | Contínua (padronizada) | |
| cognitivo tvip | <i>Dimensão cognitiva:</i> Test de Vocabulário em Imagens Peabody, adaptado para Hispanoamérica (TVIP). Quanto maior o escore melhor o desempenho | Contínua (padronizada) | |
| cbcl total | <i>Dimensão socioemocional:</i> Problemas de comportamento Test Child Behavior Checklist (CBCL). Quanto maior o escore maiores níveis de problemas de comportamento | Contínua (padronizada) | |
| Variáveis exógenas estruturais | | | |
| praticas parentais | Indicador de práticas de envolvimento parental | Contínua de 0 a 1 | + |
| sensib | Indicador de sensibilidade materna | Contínua de 0 a 1 | + |
| disciplina | Indicador de disciplina coercitiva | Contínua de 0 a 1 | - |
| materiais | Materiais de aprendizagem e estímulo | Contínua de 0 a 1 | + |
| cognit num | Dimensão cognitiva do cuidador: WAIS- retenção de dígitos | Contínua | + |
| cognit vo | Dimensão cognitiva do cuidador: WAIS-Vocabulario | Contínua | + |
| neurotic | Dimensão socioemocional cuidador: BFI-Neurotismo | Contínua | - |
| amabilidade | Dimensão socioemocional cuidador: BFI-Amabilidade | Contínua | + |
| extroversao | Dimensão socioemocional cuidador: BFI-Extroversão | Contínua | + |
| idademae | Idade da mãe | Discreta | + |
| rendaper | renda média mensal do lar per capita | Contínua | + |
| mae s\ conj | A mãe não tem cônjuge | Binária 1= não tem 0=caso contrario | - |
| trab mae | A mãe trabalha | Binária 1= trabalha 0=caso contrario | |
| irmaos | Número de irmãos | Discreta | - |
| sexo criança | Sexo da criança | Binária 1=homen/0=mulher | |
| indigena | Descendência indígena da criança | Binária 1=indigena/0=caso contrario | - |
| escola | Frequenta algum centro escolar ou de cuidado atualmente (creche ou pré-escola) | Binária 1=sim/0=não | + |
| creche 0-2 | Número de meses de frequência à creche na idade de 0 a 24 meses de idade | Contínua | + / - |
| creche 0-3 | Número de meses de frequência à creche na idade de 0 a 3 anos e 11 meses | Contínua | + / - |

Nota: a variável creche 0-2 corresponde à amostra de crianças de 2,5 a 3 anos e a de creche 0-3 é usada na amostra de 4 a 5 anos

Fonte: Elaborado pela autora (2014)

3.3 METODOLOGIA

Com o objetivo de avaliar o desenvolvimento infantil integrando diferentes dimensões do bem-estar das crianças e permitindo a influência de fatores familiares é aplicado o modelo “*Multiple Indicator Multiple Causes – MIMIC*”. Este modelo pertence a um tipo de Equações Estruturais (Structural Equation Modeling – SEM) e foi desenvolvido por Joreskog e Goldberger (1975). Recentemente tem sido usado por Di Tommaso (2007) e Krishnakumar e Ballon (2007) na operacionalização da abordagem das capacitações. De igual forma, os modelos de Equações Estruturais têm sido bastante aplicados na área da psicologia (KLINE, 2011).

O diferencial do modelo MIMIC é permitir estimar um construto do bem-estar humano, o qual não é diretamente observado, mas que captura a interação de diferentes funcionamentos e, ao mesmo tempo, as influências de circunstâncias familiares, sociais e institucionais e que possibilita refletir a multidimensionalidade e complexidade do desenvolvimento humano (KRISHNAKUMAR; BALLON, 2007; WENDELSPIESS, 2010).

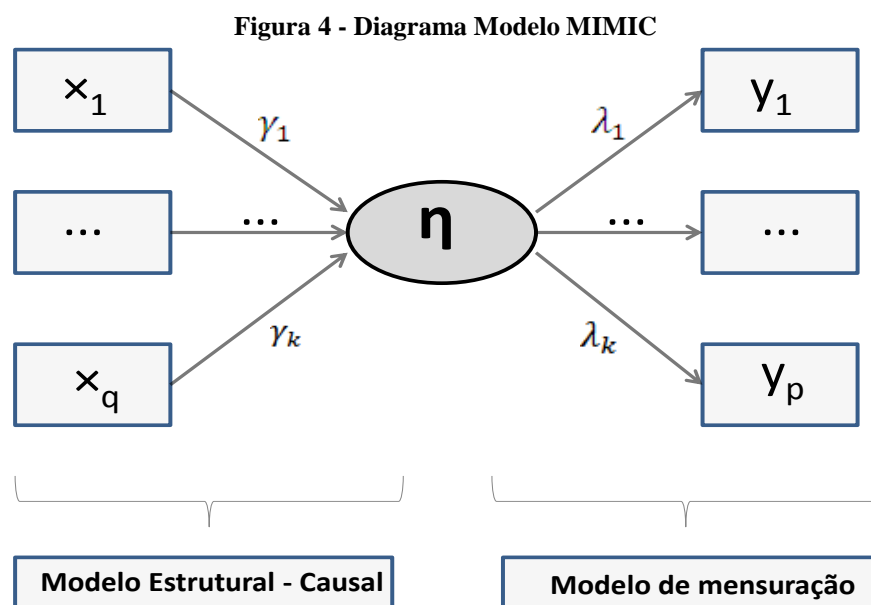
Autores que tem aplicado o MIMIC para diversos objetivos, mencionam que usar uma *proxy* para atribuir propriedades teóricas não observáveis em regressões tradicionais não é uma solução muito recomendada. Primeiro, porque se estaria assumindo que a *proxy* observável é uma exata medida do construto teórico, como neste caso seria do desenvolvimento infantil. Segundo, porque a carência de uma única representação do atributo que se busca pesquisar levaria a selecionar variáveis *proxy* baseado em critérios de ajuste do modelo (CHANG; LEE; LEE, 2009). Assim sendo, o modelo MIMIC é adequado para o objetivo desta pesquisa porque permite inferir sobre um construto teórico do potencial de desenvolvimento infantil em que interagem as dimensões do bem-estar simultaneamente com a influência de variáveis contextuais da família. Desta forma, assume-se que:

- a) o desenvolvimento infantil não é diretamente observável através de uma variável em particular, mas mensurado pelo conjunto de funcionamentos atualmente atingidos e diretamente observáveis em diversos indicadores de diferentes dimensões;
- b) cada indicador em particular só representa uma medida parcial de desenvolvimento, assim, analisar só uma dimensão subestima o entendimento e a complexidade do desenvolvimento infantil;

- c) as características da família determinam as oportunidades das crianças de se desenvolverem conforme todo seu potencial e definem portanto, o nível de bem-estar atingido.

O modelo MIMIC permite inferir sobre o desenvolvimento infantil integral (conjunto capacitário) constituindo uma variável latente (não observável) e que representa um construto comum de um conjunto de indicadores observáveis de funcionamentos realizados de cada dimensão, como o cognitivo, socioemocional e físico-motor. Vários autores tem argumentado a validade do uso de variáveis latentes. Joreskog e Goldberger (1975) mencionam que as variáveis latentes são construtos hipotéticos, que embora não sejam observados diretamente, tem implicações operacionais para as relações de variáveis observáveis. Segundo Bollen (2002), esses construtos são representações de propriedades das realizações observáveis e proveem um grau de abstração que permite estabelecer relações entre variáveis que compartilham alguma coisa em comum. Para Kline (2011) as variáveis latentes podem ser construtos que representam atributos das pessoas, tais como a inteligência, já que não há uma forma única ou definitiva para medi-la.

A Figura 4 é uma representação gráfica do modelo MIMIC, no qual, o círculo representa a variável latente (não observada) e os quadrados são as variáveis observadas. As relações unidirecionais são representadas pelas setas e sua direção representa causalidade da relação (de variáveis independentes a variáveis dependentes).



Fonte: Adaptado de Parisi (2007) e Chang, Lee e Lee (2009)

Como se observa na Figura 4, o modelo MIMIC compreende duas partes (JORESKOG; GOLDBERGER, 1975):

- a) um modelo estrutural que mostra a relação entre a variável latente (não observável) η e as variáveis exógenas observáveis χ . No nosso caso, a variável latente η corresponde ao potencial de desenvolvimento infantil integral, o qual é linearmente determinado por um conjunto de variáveis exógenas $\chi(i = 1, \dots, k)$:

$$\eta = \gamma_1\chi_1 + \dots + \gamma_k\chi_k + \varepsilon \quad (\text{equação estrutural})$$

- b) a segunda parte compreende um modelo de mensuração, no qual a variável latente representa um construto medido por indicadores observáveis e que, por sua vez, determina linearmente cada um dos indicadores (Joreskog e Goldberger, 1975). Neste caso, "y" é o vetor de indicadores observáveis $y_i(i = 1, \dots, m)$ como os funcionamentos cognitivos, físico-motor e socioemocionais associados com "η".

$$y_m = \lambda_m\eta + \mu_m$$

Substituindo η conforme a equação estrutural no modelo de mensuração fica:

$$y = \lambda_1(\gamma_1\chi_1 + \dots + \gamma_k\chi_k + \varepsilon) + \mu_1$$

Reescrevendo os vetores acima temos:

$$\eta = \gamma' \chi + \varepsilon \quad (1)$$

$$y = \lambda' \eta + \mu \quad (2)$$

Tendo

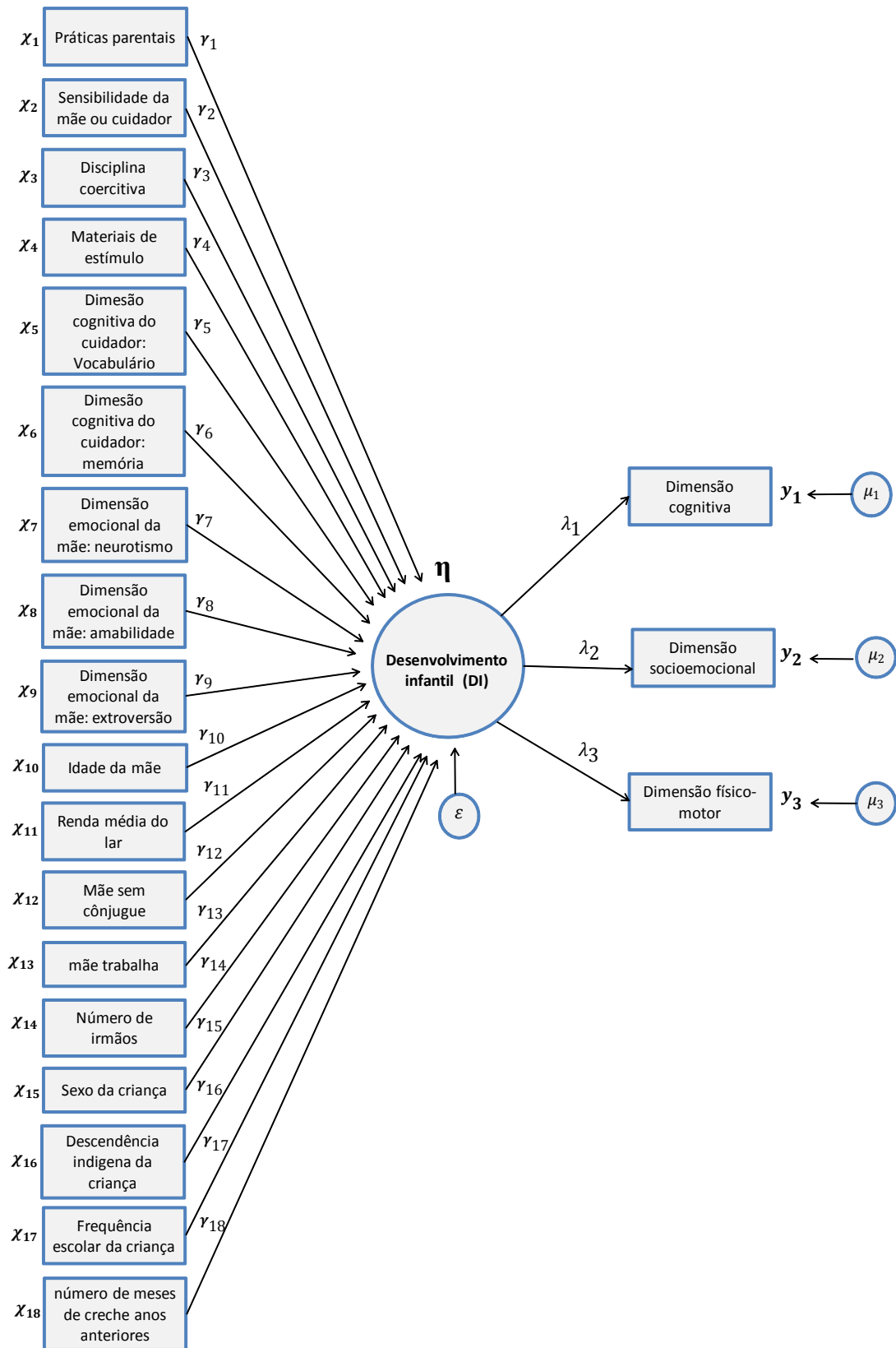
$$E(\varepsilon\mu') = 0, E(\varepsilon^2) = \sigma^2, E(\mu\mu') = \Theta^2 \quad (3)$$

Onde Θ é a matriz diagonal $m \times m$ com θ sendo o vetor de desvios padrões de μ em sua diagonal (JORESKOG; GOLDBERGER, 1975).

Como o modelo MIMIC esta dividido em duas partes sendo η não observável, é necessário combinar a equação 1 e 2 para estimar os coeficientes do modelo. Os parâmetros devem ser estimados usando o link entre variâncias e covariâncias de variáveis observáveis de causas e indicadores. Os coeficientes de regressão representam como as variáveis causais influenciam a variável latente e proporcionalmente a todos os indicadores, conforme é representado na Figura 5 (PARISI, 2007).

A especificação mais completa do Modelo MIMIC para o objetivo deste artigo apresenta-se na Figura 5.

Figura 5 - Modelo MIMIC – Família e desenvolvimento infantil



Fonte: Elaborado pela autora (2014)

As relações da figura podem ser descritas em um sistema de 4 equações, como segue:

$$\begin{aligned}y_1 &= \lambda_1\eta + \mu_1 \\y_2 &= \lambda_2\eta + \mu_2 \\y_3 &= \lambda_3\eta + \mu_3 \\ \eta &= \gamma_1\chi_1 + \dots + \gamma_k\chi_k + \varepsilon\end{aligned}$$

Onde y_1, y_2, y_3 são os funcionamentos observáveis da dimensão cognitiva, socioemocional e físico-motora respectivamente e que tem uma relação linear com a variável latente de desenvolvimento infantil. Os λ 's são as cargas fatoriais usadas para estimar a variável latente. Na equação estrutural $k = 18$ significa que o modelo estrutural apresenta 18 variáveis exógenas que determinam o desenvolvimento infantil e que incluem tanto variáveis definidas pela família quanto características individuais das crianças, como o sexo e se pertence à população indígena.

Depois de especificar o modelo avalia-se a propriedade de identificação. A identificação do modelo refere-se a restrições para derivar uma única solução do conjunto de parâmetros estimados no modelo (KLINE, 2011). Assim, de forma a identificar o modelo, seguem-se os dois requerimentos apontados por Kline (2011):

- a) Os graus de liberdade do modelo devem ser no mínimo zero ($df_M \geq 0$);
- b) Em toda variável latente (incluindo os resíduos) deve ser atribuída uma escala métrica.

Sobre o primeiro ponto, definem-se os graus de liberdade por $df_M = p - q$, onde p corresponde ao número de observações e q é o número de parâmetros estimados. Em equações estruturais, o número de observações não representa o tamanho da amostra, mas corresponde ao número de variâncias e covariâncias únicas. Desta forma, $p = v(v + 1)/2$, sendo v o número de variáveis observadas no modelo. Por outro lado, a contagem dos parâmetros estimados q incluem os efeitos diretos de variáveis (tanto exógenas como endógenas) sobre variáveis endógenas e as variâncias e covariâncias. Um modelo com mais parâmetros estimados que observações ($df_M < 0$) não seria identificado (*underidentified*). Se o número de observações é igual ao número de parâmetros estimados ($df_M = 0$) o modelo é justamente identificado (*Just identified*). Quando o número de observações é maior que o número de parâmetros o modelo é identificado (ou sobre identificado – *over identified*). No modelo mais completo especificado aqui o número de observações é $p = 21(21 + 1)/2 =$

231 e o número de parâmetros estimados é igual a 25, que é a soma de 21 coeficientes estimados e 4 variâncias dos indicadores e o construto latente. Assim, o número de graus de liberdade do modelo é igual a $df_M = 231 - 25 = 206$. Dessa forma, o modelo é identificado porque tem menos parâmetros que observações ou $df_M > 0$.

Com respeito ao segundo requerimento, este é necessário para a identificação do modelo porque as variáveis latentes não tem uma medida específica ou uma escala natural; portanto, deve-se atribuir uma escala métrica que se pode dar através de uma normalização. Isto implica restrições tais como:

- a) assumir que todas as variáveis latentes exógenas têm media zero;
- b) que toda variável latente endógena tem intercepto zero e;
- c) fixar o coeficiente (carga fatorial) do efeito direto da variável latente sobre algum indicador endógeno observável a ser igual a um, isto também significa marcar uma variável para ser uma referência (KLINE, 2011). Assim, a escala da variável latente é definida nas mesmas unidades de um de seus indicadores (KRISHNAKUMAR; BALLON, 2007). O stata 12 por padrão usa o primeiro indicador especificado no modelo como referência, sendo neste caso o indicador cognitivo. Desta forma, cumprindo os dois requerimentos da identificação do modelo procede-se à estimação.

3.4 RESULTADOS

A seguir, apresentam-se os resultados destacando inicialmente as estatísticas descritivas e os testes de diferenças de médias das variáveis considerando se a mãe tem ou não tem cônjuge. Posteriormente, apresentam-se as estimações do modelo MIMIC e o Índice de Desenvolvimento Infantil construído para as regiões de Chile.

3.4.1 Estatísticas Descritivas

As estatísticas descritivas das variáveis usadas e por grupos de idade apresentam-se na Tabela 2. É possível observar que as médias dos indicadores de desenvolvimento infantil são um pouco melhor na idade de 4 a 5 do que nas crianças menores, com a dimensão cognitiva e de motricidade mais elevadas e com uma média menor na dimensão socioemocional, indicando menores problemas nessa área (já que a escala é inversa) (diferenças estatisticamente significativas a 5%). No entanto, com respeito às práticas parentais, à

sensibilidade maternal e aos materiais, as crianças menores apresentam uma média mais elevada do que as crianças de 4 a 5 e também apresentam menor média de práticas de disciplina coercitiva. De modo geral, na amostra de crianças menores 51% são meninos, 9,8% são de população indígena, 55% frequentam algum centro escolar ou de cuidado infantil (99,4% deles frequentam a creche) e 29,7% têm mães sem cônjuge. Nas crianças de 4 a 5 essas variáveis não muda muito, sendo 50,3% meninos, 9,4% população indígena, 93% frequentam um centro escolar (93,4% deles à pré-escola) e 29% têm mães sem cônjuge.

Tabela 2 - Estatísticas descritivas das variáveis do modelo e teste de diferença de médias entre os dois grupos de idade

| Variáveis | 2.5 a 3 anos | | | | 4 a 5 anos | | | | Test Diferença de médias (p-valor) |
|--------------------|--------------|---------------|----------|---------|-------------|---------------|---------|---------|---|
| | Média | Desvio Padrão | Min | Max | Média | Desvio Padrão | Min | Max | |
| cognitivo tvip | 100.241 | 13.724 | 68 | 145 | 104.126 | 19.370 | 55 | 145 | 0.000 |
| cbcl total | 55.550 | 11.717 | 28 | 95 | 54.478 | 11.731 | 25 | 96 | 0.000 |
| motricidade | 51.276 | 9.896 | 23 | 81 | 53.408 | 13.504 | 23 | 81 | 0.000 |
| praticas parentais | 0.386 | 0.185 | 0 | 1 | 0.373 | 0.180 | 0 | 1 | 0.001 |
| sensib | 0.856 | 0.182 | 0 | 1 | 0.825 | 0.189 | 0 | 1 | 0.000 |
| disciplina | 0.348 | 0.188 | 0 | 1 | 0.403 | 0.187 | 0 | 1 | 0.000 |
| materiais | 0.500 | 0.327 | 0 | 1 | 0.488 | 0.334 | 0 | 1 | 0.085 |
| cognit num | 7.049 | 2.800 | 0 | 19 | 7.040 | 2.772 | 0 | 19 | 0.874 |
| cognit vo | 7.865 | 3.694 | 0 | 19 | 8.314 | 3.644 | 0 | 19 | 0.000 |
| neurotic | 3.021 | 0.825 | 1 | 5 | 3.048 | 0.820 | 1 | 5 | 0.115 |
| amabilidade | 3.817 | 0.613 | 1.3 | 5 | 3.838 | 0.595 | 1 | 5 | 0.100 |
| extroversao | 3.549 | 0.738 | 1 | 5 | 3.520 | 0.745 | 1 | 5 | 0.066 |
| idademae | 29.921 | 7.065 | 17 | 70 | 32.077 | 7.107 | 17 | 57 | 0.000 |
| rendaper | 129288.500 | 137583.900 | 1666.667 | 1250000 | 125628.400 | 130303.600 | 1428.57 | 1500000 | 0.197 |
| mae s\ conj | 0.297 | 0.457 | 0 | 1 | 0.288 | 0.453 | 0 | 1 | 0.348 |
| trab mae | 0.481 | 0.500 | 0 | 1 | 0.502 | 0.500 | 0 | 1 | 0.049 |
| irmaos | 0.952 | 0.995 | 0 | 8 | 1.093 | 0.981 | 0 | 7 | 0.000 |
| sexo criança | 0.510 | 0.500 | 0 | 1 | 0.503 | 0.500 | 0 | 1 | 0.506 |
| indigena | 0.098 | 0.298 | 0 | 1 | 0.094 | 0.292 | 0 | 1 | 0.520 |
| escola | 0.550 | 0.498 | 0 | 1 | 0.935 | 0.246 | 0 | 1 | 0.000 |
| creche 0-2 (0-3) | 3.781 | 6.494 | 0 | 24 | 13.331 | 11.845 | 0 | 47 | 0.000 |
| Observações | 3788 | | | | 5589 | | | | |

Fonte: Elaborado pela autora (2014)

As variáveis que avaliam o ambiente familiar, como práticas parentais, sensibilidade e materiais de estímulo mostraram ser significativamente correlacionadas com os indicadores da dimensão cognitiva e socioemocional das crianças nos dois grupos de idade (ver a matriz de correlação encontra-se no Apêndice A). No caso da disciplina coercitiva observa-se uma relação com sinal positivo só com os problemas de comportamento e não houve correlação significativa com a dimensão cognitiva. O indicador de motricidade, por outro lado, só teve correlação significativa com a sensibilidade materna.

Analisando diferenças de resultados das crianças por estrutura familiar, relacionado a se a mãe tem ou não tem cônjuge, observa-se que as crianças dos dois grupos de idade com mães que não têm parceiro apresentam menor desempenho cognitivo e socioemocional do que aquelas com mães que têm cônjuge (diferenças estatisticamente significativas a 5%) (Tabela 3). Sobre os indicadores da dinâmica familiar notam-se diferenças significativas só com respeito às práticas parentais e aos materiais de estímulo, com escore médios maiores nas crianças cujas mães têm cônjuge. Isto é esperado tendo em conta que o indicador de práticas avalia a participação de ambos os pais e no caso dos materiais também se deve esperar uma melhor dotação de recursos em família com um maior suporte, dada a presença do parceiro da mãe. No geral, em ambos os grupos, as mães sem cônjuge são mais jovens, com menor renda per capita familiar e com uma maior proporção delas trabalhando. De igual forma, apresentam menor desempenho cognitivo (avaliado pelo Wais-vocabulário) e piores resultados na dimensão socioemocional, com maiores níveis de neuroticismo e menores escores de amabilidade.

Deve-se observar que os cuidadores principais das crianças estudadas são as mães (100% nas crianças de 2,5 a 3 anos e 99,9% nas crianças de 4 a 5 anos) e, portanto, a avaliação cognitiva e socioemocional corresponde a elas.

Tabela 3 - Teste de diferença de médias relacionado a se a mãe tem cônjuge ou não tem cônjuge por grupos de idade

| Variáveis | A mãe tem cônjuge? | | | | | |
|--------------------|--------------------|-----------|-------|------------|-----------|-------|
| | 2.5 a 3 anos | | | 4 a 5 anos | | |
| | Não tem | Sim tem | P> t | Não tem | Sim tem | P> t |
| cognitivo tvip | 99.31 | 100.64 | 0.012 | 102.60 | 104.74 | 0.001 |
| cbcl total | 56.56 | 55.12 | 0.009 | 56.16 | 53.80 | 0.000 |
| motricidade | 51.39 | 51.23 | 0.692 | 53.32 | 53.44 | 0.766 |
| praticas parentais | 0.30 | 0.42 | 0.000 | 0.28 | 0.41 | 0.000 |
| sensib | 0.85 | 0.86 | 0.368 | 0.82 | 0.83 | 0.121 |
| disciplina | 0.35 | 0.35 | 0.486 | 0.41 | 0.40 | 0.266 |
| materiais | 0.48 | 0.51 | 0.029 | 0.46 | 0.50 | 0.001 |
| cognit num | 7.09 | 7.03 | 0.648 | 7.02 | 7.05 | 0.809 |
| cognit vo | 7.51 | 8.01 | 0.002 | 7.98 | 8.45 | 0.000 |
| neurotic | 3.10 | 2.99 | 0.002 | 3.11 | 3.02 | 0.001 |
| amabilidade | 3.73 | 3.85 | 0.000 | 3.79 | 3.86 | 0.001 |
| extroversao | 3.54 | 3.55 | 0.797 | 3.53 | 3.52 | 0.753 |
| idademae | 27.10 | 31.11 | 0.000 | 29.80 | 33.00 | 0.000 |
| rendaper | 94828.93 | 143846.60 | 0.000 | 102901.10 | 134816.80 | 0.000 |
| trab mae | 0.55 | 0.45 | 0.000 | 0.63 | 0.45 | 0.000 |
| escola | 0.60 | 0.53 | 0.002 | 0.94 | 0.94 | 0.981 |

Fonte: Cálculos da autora (2014)

3.4.2 Estimações do Modelo MIMIC

O método de estimação do modelo de equações estruturais e com variáveis endógenas contínuas é o de máxima verossimilhança (*maximum likelihood* - ML), o qual assume que as variáveis endógenas em conjunto tem distribuição normal (*joint normality*) (KLINE, 2011). O ML requer amostras aleatórias, com dados não ponderados e resíduos normais e distribuídos independentemente. Não obstante, devido a que neste estudo se usam dados provenientes de um *survey* é necessário levar em conta o desenho amostral nas estimações, o qual implica dados ponderados. Nesta condição, a interpretação por ML não é válida; portanto, é usado o método *pseudolikelihood*³⁸, o qual também não requer o pressuposto de normalidade (CHAMBERS; SKINNER, 2003; ARNOLD; STRAUSS, 1991).

Os resultados das estimações do modelo estrutural MIMIC são apresentadas nas Tabelas 4 e 5, tendo como variável endógena o desenvolvimento infantil (DI) influenciado pelas características da família e da criança. Foram consideradas quatro especificações analisando inicialmente os efeitos dos indicadores da dinâmica familiar (sensibilidade, práticas de envolvimento e de disciplina coercitiva) assim como as características da mãe e da criança sobre o desenvolvimento infantil. Nas outras especificações controlou-se sequencialmente por variáveis como a dotação de materiais de estímulo no lar, variáveis de estrutura familiar (como mãe solteira, mãe trabalha e número de irmãos) e a renda per capita da família. Para o último modelo da coluna 4, considerado o mais completo, são apresentados os coeficientes padronizados³⁹ (coluna 5) como uma forma mais útil de interpretar os resultados, já que são expressos em unidades de desvio padrão e permitem comparabilidade da magnitude do impacto ou força explicativa entre as diferentes variáveis exógenas que influenciam o desenvolvimento infantil (KLINE, 2011).

Dadas essas especificações, pode-se notar que ao adicionar a variável de materiais de aprendizagem (coluna 2), esta foi estatisticamente significativa e os coeficientes dos indicadores de práticas e sensibilidade parental diminuíram, com uma mudança mais brusca neste último indicador e para os dois grupos de idade. Com respeito à disciplina coercitiva, ao controlar pela variável dos materiais, seu efeito deixa de ser significativo, mas só na amostra de crianças menores. Na sequência, na especificação da coluna 3, ao incorporar variáveis da

³⁸ Devido ao uso deste método alguns testes *likelihood-ratio* não são mais válidos, como por exemplo, o teste “*Root Mean Square Error of Approximation*” – RMSEA, que é tradicionalmente apresentado na literatura para verificar o ajuste do modelo de equações estruturais (KLINE, 2011).

³⁹ Padronizar significa subtrair de cada valor original a sua média e dividir o resultado pelo seu desvio padrão. Os valores destes coeficientes servem para verificar quais são as variáveis que tem maior “força” explicativa em y, independentemente de suas distintas escalas ou unidades de medida utilizadas (KLINE, 2011).

estrutura familiar, os coeficientes dos indicadores de práticas e sensibilidade continuam diminuindo, mas na amostra das crianças de 4 a 5 anos observa-se que há uma mudança de maior magnitude no coeficiente de práticas parentais (passa de 4,009 para 2,77). Nesse mesmo modelo e grupo de idade, torna-se significativo o coeficiente do número de meses de frequência à creche nos primeiros três anos de vida, com um efeito negativo para o desenvolvimento nessa idade de 4 a 5 anos. Por fim, ao adicionar a variável renda ao modelo da coluna 4, houve uma leve diferença nos coeficientes, em especial, na amostra de crianças de 4 a 5 observa-se uma melhora no coeficiente de práticas parentais e uma pequena redução no indicador de sensibilidade e de materiais. Pode-se dizer que mesmo com todos os controles, incluindo renda e estrutura familiar, as variáveis de processo ou dinâmica da família continuaram sendo robustas.

Tabela 4 - Resultados do Modelo Estrutural em crianças de 2,5 a 3 anos

| Variáveis | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
|--------------------|-----------------------|----------------------|----------------------|------------------------|--|
| | DI | DI | DI | DI | Coefficientes padronizados da coluna 4 † |
| praticas parentais | 5.576*** (1.225) | 5.550*** (1.064) | 5.457*** (1.098) | 5.422*** (1.106) | 0.146*** (0.030) |
| sensib | 8.503*** (1.073) | 6.535*** (1.09) | 6.489*** (1.103) | 6.480*** (1.12) | 0.171*** (0.039) |
| disciplina | -1.900* (1.113) | -0.783 (1.261) | -0.702 (1.264) | -0.612 (1.286) | -0.017 (0.036) |
| cognit num | 0.285*** (0.0976) | 0.309*** (0.0896) | 0.294*** (0.0907) | 0.284*** (0.09) | 0.115*** (0.032) |
| cognit vo | 0.200*** (0.0704) | 0.171*** (0.0658) | 0.161** (0.0659) | 0.145** (0.0645) | 0.078** (0.034) |
| neurotic | -1.301*** (0.286) | -1.052*** (0.347) | -1.025*** (0.352) | -0.989*** (0.359) | -0.118*** (0.052) |
| amabilidade | 0.369 (0.308) | 0.414 (0.335) | 0.448 (0.338) | 0.445 (0.341) | 0.040 (0.031) |
| extroversao | 0.673*** (0.238) | 0.603** (0.254) | 0.572** (0.258) | 0.534** (0.26) | 0.057** (0.029) |
| idademae | 0.0770*** (0.0241) | 0.0659** (0.027) | 0.101*** (0.0315) | 0.0944*** (0.0323) | 0.097*** (0.035) |
| sexo criança | -1.822*** (0.442) | -2.022*** (0.406) | -2.073*** (0.408) | -2.115*** (0.412) | |
| indigena | -1.129* (0.599) | -0.933 (0.641) | -0.91 (0.646) | -0.898 (0.649) | |
| escola | 0.866* (0.459) | 1.070** (0.459) | 0.914** (0.457) | 0.877* (0.45) | |
| creche 0-2 | 0.0132 (0.0316) | 0.0191 (0.0343) | 0.0144 (0.0352) | 0.018 (0.0352) | 0.017 (0.033) |
| materiais | | 5.062*** (0.941) | 4.889*** (0.914) | 4.803*** (0.892) | 0.228*** (0.032) |
| mae s\ conj | | | -0.00535 (0.448) | 0.114 (0.459) | |
| trab mae | | | 0.827** (0.412) | 0.689* (0.413) | |
| irmaos | | | -0.584** (0.243) | -0.527** (0.253) | -0.076** (0.035) |
| rendaper | | | | 2.75e-06 (2.95e-06) | 0.055 (0.057) |
| Observações | 3,788 | 3,788 | 3,788 | | 3,788 |
| R2 | 0.336 | 0.349 | 0.358 | | 0.357 |
| SRMR | 0.025 | 0.025 | 0.022 | | 0.021 |

Fonte: Cálculos da autora (2014).

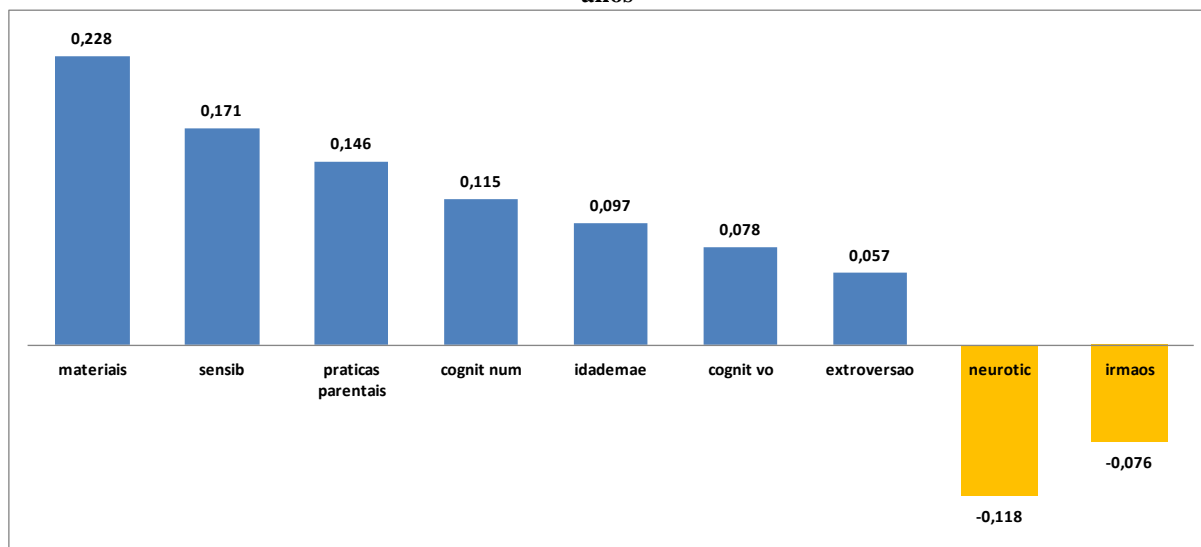
Notas: Variável dependente DI: Desenvolvimento Infantil. † Coeficientes padronizados de variáveis *dummy* perdem sentido de interpretação. Por isso não são apresentados. A interpretação das variáveis *dummy* dever ser na forma não padronizada da coluna 4. Desvios padrão robustos em parênteses. Nível de significância *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

O ajuste dos modelos é avaliado pelo *Standardized Root Mean Square Residual* (SRMR), o qual é baseado na covariância dos resíduos, na diferença entre a covariância observada e a prevista. A referência para considerar um bom ajuste do modelo é se $SRMR \leq 0.05$ (CHANG; LEE; LEE, 2009). Este índice na estimação do modelo (coluna 4) das crianças de 2,5 a 3 anos foi de 0.02 e das crianças de 4 a 5 anos foi igual a 0,018, o qual confirma o adequado ajuste em ambos os modelos. Por outro lado, o coeficiente de determinação R^2 do modelo estrutural foi de 0,35 e 0,52 para os modelos das crianças de 2,5 a 3 anos e os de 4 a 5 anos respectivamente⁴⁰. Isto significa que 35% e 52% da variação do desenvolvimento infantil é explicada pelo modelo, respectivamente nas duas amostras das crianças pequenas e das de 4 a 5 anos.

Começando pelos resultados do modelo estrutural de crianças de 2,5 a 3 anos de idade (Tabela 4), observa-se que as variáveis com maior impacto positivo no desenvolvimento infantil são, em primeiro lugar, os materiais de estímulo, seguido da sensibilidade materna e as práticas parentais (Gráfico 1). Isto indica que variáveis relacionadas ao ambiente familiar e à interação entre pais e filhos têm maior peso no desenvolvimento infantil dessa idade do que, por exemplo, variáveis socioeconômicas da família como a renda. Neste caso, a renda não se mostrou significativa, assim como não houve diferenças nos resultados das crianças dependendo se a mãe tem ou não tem cônjuge e que definem em parte o tipo de arranjo familiar da criança.

⁴⁰ Também se aplicou o teste VIF (*Variance inflation factors*) para verificar a presença de multicolinearidade, o qual calcula os fatores de inflação de variância e tolerâncias para cada uma das variáveis independentes, sendo que os valores do VIF maiores de 10 indicam multicolinearidade (WOOLDRIDGE, 2009). O teste mostrou que não há presença de multicolinearidade em nenhum dos modelos especificados.

Gráfico 1 - Ranking de impactos dos determinantes significativos no desenvolvimento infantil de 2,5 a 3 anos



Nota: ranking elaborado com os coeficientes significativos a 5% e padronizados

Fonte: Elaborado pela autora (2014)

As variáveis da idade e o desenvolvimento cognitivo da mãe são significativas e afetam positivamente o desenvolvimento infantil, sendo maior o impacto da dimensão cognitiva avaliada pelo indicador Wais-números (*cognit num*). De igual forma, a condição de a criança frequentar atualmente uma creche (*dummy*) tem uma diferença significativa e positiva no desenvolvimento infantil. Outra variável que tem impacto positivo, mas em menor magnitude inclui a dimensão socioemocional da mãe relacionada à extroversão.

Também a condição da mãe trabalhar se mostrou significativa. Sobre este ponto, o estudo de Huston e Aronson (2005) mostra que as mães que trabalham, apesar de que estão menos tempo com a criança do que as que não trabalham, elas gastam maior tempo em atividades de interação social como brincar, falar ou carregar o bebê no colo. De igual forma, as mães que trabalham sacrificam os labores domésticos e atividades sociais ou de lazer para dedicar mais tempo às crianças do que as que não trabalham. O estudo também encontrou que mães que trabalham apresentam maior qualidade do ambiente do lar, avaliado pelo Inventário HOME e não houve associação com o grau de sensibilidade materno. Desta forma, nota-se que a qualidade do tempo investido com a criança é muito importante assim como a habilidade da mãe de poder conciliar o trabalho e o cuidado dos filhos.

Entre as variáveis que têm um efeito negativo no desenvolvimento das crianças de 2,5 a 3 anos de idade incluem-se o indicador de neuroticismo, que se relaciona a problemas socioemocionais da mãe. Assim, uma mudança de um desvio padrão na escala de neuroticismo do cuidador, diminui o desenvolvimento infantil em 0,12 desvios padrões, *coeteris paribus*. Essa relação é esperada, já que maiores níveis de stress, ansiedade ou

depressão por parte da mãe estão associados a práticas negativas como a negligência, pouca sensibilidade da mãe diante às necessidades da criança e menor interação em atividades lúdicas (HENRICHS et al., 2011). Esta tendência da mãe, no geral, prejudica a interação com a criança e a dinâmica familiar.

Com respeito às variáveis definidas por aspectos demográficos foi evidente que o aumento do número de irmão tem uma associação negativa com o desenvolvimento infantil na idade de 2,5 a 3 anos, o qual a literatura explica possivelmente pela competição nos recursos e na atenção dos pais aos filhos. Por outra parte, a característica de gênero definiu os meninos com menor desenvolvimento do que as meninas.

Entre as variáveis que não foram significativas incluem-se além da renda e se a mãe não tem cônjuge, a dimensão socioemocional de amabilidade da mãe, a condição de ser indígena, o número de meses de frequência à creche em anos anteriores (de 0 a 2 anos de idade, variável contínua) e o exercício de práticas negativas avaliado pelo indicador de disciplina coercitiva.

Na idade de 4 a 5 anos, por outro lado, a variável com maior impacto positivo no desenvolvimento infantil continuou sendo a de materiais de estímulo, como também foi evidente nas crianças menores (Gráfico 2). As outras variáveis que representam parte do processo de interações na família como a sensibilidade e as práticas de envolvimento parental foram significativas, porém, tiveram um menor impacto comparado com as outras variáveis explicativas. O indicador de práticas, por exemplo, colocou-se no último lugar (8º posição) em influência positiva no desenvolvimento nessa idade. Em comparação, nas crianças menores, a sensibilidade e as práticas parentais tiveram maior poder explicativo, ocupando o segundo e terceiro lugar de maior efeito relativo. Como foi evidente nas estatísticas descritivas, as crianças menores apresentam maiores médias nesses indicadores e, portanto, deve corroborar o maior efeito nessa idade do que nas crianças mais velhas.

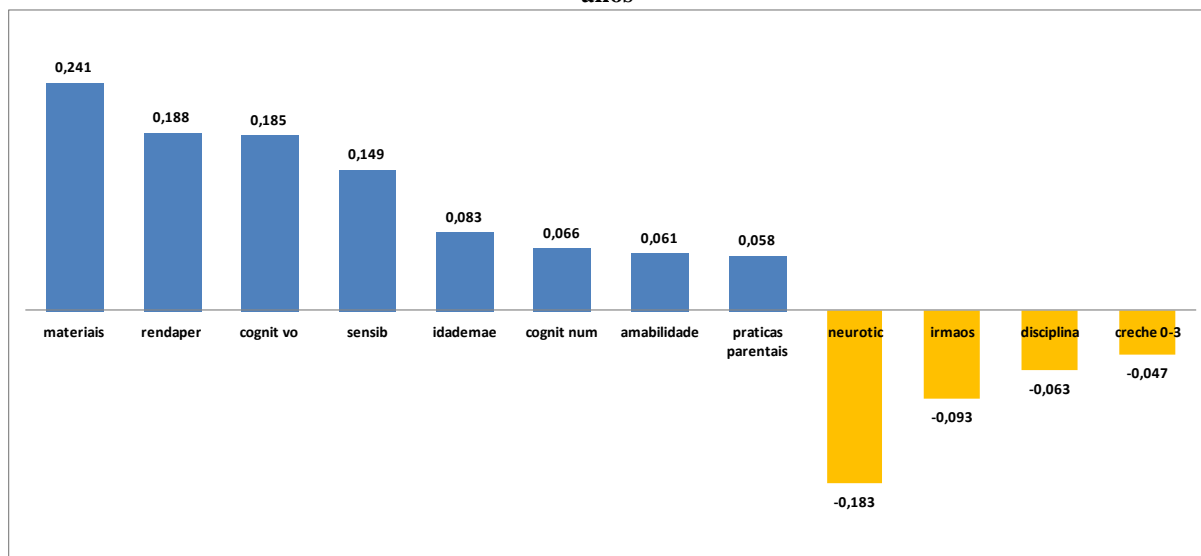
Tabela 5 - Resultados Modelo Estrutural crianças de 4 a 5 anos

| Variáveis | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
|--------------------|----------------------|-----------------------|----------------------|---------------------------|--|
| | DI | DI | DI | DI | Coefficientes padronizados da coluna 4 † |
| praticas parentais | 4.550*** (1.012) | 4.009*** (1.053) | 2.778** (1.155) | 2.845** (1.158) | 0.058** (0.024) |
| sensib | 10.61*** (1.015) | 7.409*** (1.006) | 7.077*** (1.038) | 6.987*** (1.041) | 0.149*** (0.024) |
| disciplina | -3.605*** (0.996) | -3.166*** (1.025) | -3.007*** (1.061) | -3.024*** (1.085) | -0.063*** (0.024) |
| cognit num | 0.295*** (0.0782) | 0.262*** (0.0788) | 0.271*** (0.0806) | 0.210*** (0.0813) | 0.066*** (0.025) |
| cognit vo | 0.584*** (0.0843) | 0.515*** (0.0747) | 0.517*** (0.0737) | 0.451*** (0.0710) | 0.185*** (0.026) |
| neurotic | -2.372*** (0.260) | -2.183*** (0.272) | -2.124*** (0.284) | -1.983*** (0.287) | -0.183*** (0.030) |
| amabilidade | 0.786** (0.325) | 0.807** (0.334) | 0.847** (0.345) | 0.907*** (0.344) | 0.061*** (0.023) |
| extroversao | 0.331 (0.270) | 0.222 (0.272) | 0.262 (0.280) | 0.187 (0.281) | 0.016 (0.023) |
| idademae | 0.101*** (0.0280) | 0.0837*** (0.0279) | 0.129*** (0.0344) | 0.104*** (0.0336) | 0.083*** (0.026) |
| sexo criança | -1.983*** (0.416) | -1.938*** (0.404) | -2.082*** (0.414) | -2.077*** (0.411) | |
| indigena | -1.510** (0.621) | -1.076* (0.618) | -1.286** (0.637) | -1.112* (0.635) | |
| escola | 5.061*** (1.067) | 5.152*** (1.015) | 5.490*** (1.034) | 5.481*** (1.053) | |
| creche 0-3 | -0.0148 (0.0154) | -0.0187 (0.0158) | -0.0278* (0.0165) | -0.0354** (0.0166) | -0.047** (0.022) |
| materiais | | 6.988*** (0.759) | 7.016*** (0.740) | 6.407*** (0.720) | 0.241*** (0.024) |
| mae s\ conj | | | -1.697*** (0.471) | -1.221*** (0.472) | |
| trab mae | | | 1.237*** (0.417) | 0.662 (0.421) | |
| irmaos | | | -1.145*** (0.258) | -0.844*** (0.254) | -0.093*** (0.027) |
| rendaper | | | | 1.28e-05*** (2.45e-06) | 0.188*** (0.034) |
| Observações | 5,589 | 5,589 | 5,589 | 5,589 | |
| R2 | 0.416 | 0.475 | 0.494 | 0.524 | |
| SRMR | 0.021 | 0.020 | 0.018 | 0.018 | |

Nota: Variável dependente DI: Desenvolvimento Infantil. † Coeficientes padronizados de variáveis *dummy* perdem sentido de interpretação. Por isso não são apresentados. A interpretação das variáveis *dummy* dever ser na forma não padronizada da coluna 4. Desvios padrão robustos em parênteses. Nível de significância *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

Fonte: Cálculos da autora (2014)

Gráfico 2 - Ranking de impactos dos determinantes significativos no desenvolvimento infantil de 4 a 5 anos



Nota: ranking elaborado com os coeficientes significativos a 5% e padronizados
 Fonte: elaborado pela autora (2014)

Percebe-se que nas crianças de 4 a 5 anos, os recursos como a renda do lar têm um efeito significativo no desenvolvimento, sendo a variável com maior impacto depois dos materiais de estímulo. Na sequência, as variáveis com maior impacto positivo e estatisticamente significativo são o desempenho cognitivo da mãe avaliado pelo indicador Wais-vocabulário (*cognit vo*), que leva em conta aspectos associado aos anos de escolaridade, e também o fato da criança frequentar a pré-escola.

Por outro lado, o indicador de neuroticismo e que avalia os problemas socioemocionais da mãe teve o maior impacto negativo no desenvolvimento infantil das crianças de 4 a 5 anos. De igual forma, a disciplina coercitiva apresenta um efeito negativo e estatisticamente significativo e que não foi evidente nas crianças de 2,5 a 3 anos. Estes aspectos influenciam o grau de qualidade das interações entre pais e filhos e podem-se constituir em fatores de risco internos à família que prejudicam os resultados das crianças.

Em comparação às crianças menores, o indicador associado a qualidades de altruísmo da mãe avaliado pela escala amabilidade mostra-se significativo e com um impacto positivo no desenvolvimento infantil de 4 a 5 anos. Este atributo do cuidador é importante para que as crianças aprendam condutas pró sociais a partir da imitação do comportamento dos próprios pais e que devem se estruturar mais fortemente nessas idades, que é quando as crianças interagem mais com os pares e outros adultos em espaços sociais como a escola.

Relacionado a variáveis estruturais da família, nota-se que nas crianças de 4 a 5 anos há diferenças no seu desenvolvimento dependendo se a mãe tem ou não tem cônjuge,

mostrando menor desempenho no caso das crianças com mães que não têm parceiro. Isto possivelmente esteja associado a que nessa idade as mães têm maior chance de trabalhar e a ausência de um parceiro pode fazer maior diferença, já que ao mesmo tempo, as crianças começam a demandar maior interação em outro tipo de atividades, precisando de um suporte social maior. Por exemplo, ao iniciar a pré-escola a criança precisará de suporte em fazer o tema de casa, atender reuniões na escola, maiores recursos financeiros, entre outros; e à medida que a criança cresce é muito mais difícil para a mãe solteira ter um controle e brindar o apoio adequado sobre todas as atividades e necessidades dela, já que também possivelmente deve cumprir com obrigações laborais e domésticas ao mesmo tempo.

Nota-se também que a variável do número de meses de frequência à creche em anos anteriores é significativa e com um efeito negativo para os resultados das crianças na idade de 4 a 5 anos. A literatura mostra que a intensidade no uso da creche pode estar associada com problemas de comportamento externalizantes como a agressividade e desobediência e também, os efeitos na dimensão cognitiva não são sempre positivos e diretos, mas podem depender de características das famílias como o status socioeconômico ou o grau de participação parental (MAGNUSON; RUHM; WALDFOGEL, 2007; BURCHINAL; VANDELL; BELSKY, 2014). Portanto, não é estranho o sinal negativo dessa variável e estas questões serão aprofundadas no próximo artigo desta tese, relacionado a esses impactos do cuidado não parental em centros como as creches.

Outras variáveis, como o número de irmãos e o sexo da criança continuaram tendo efeito negativo no desenvolvimento infantil na idade de 4 a 5. No caso do gênero, os meninos também apresentam menor desempenho do que as meninas. A variável da condição de ser indígena, no entanto, foi significativa só desta vez e não nas crianças menores, mostrando um menor desenvolvimento para essa população, comparado com as crianças não indígenas. Por fim, nesta faixa de idade, as variáveis que indicam se a mãe trabalha e a dimensão de extroversão não foram estatisticamente significativas.

Por outro lado, com respeito aos resultados do modelo de mensuração da variável latente (desenvolvimento infantil) reportados na Tabela 6, observa-se que todos os indicadores e nas duas amostras são estatisticamente significativos a 1% e apresentam o sinal esperado. Nas duas amostras o indicador cognitivo mostrou um peso relativamente maior (analisado pelo coeficiente padronizado) dentro do desenvolvimento infantil comparado com os outros componentes. Assim, por exemplo, na amostra de crianças menores espera-se que o desempenho cognitivo das crianças aumente 0,50 desvios padrões dado um aumento de uma unidade de desvio padrão no desenvolvimento infantil. Na tabela 6 também se apresentam os

coeficiente de determinação R^2 que indicam em quanto o modelo do construto latente do desenvolvimento infantil explica a variação de cada indicador. Assim, nas crianças menores o modelo do construto do desenvolvimento infantil explica 25% da variação do indicador cognitivo, 15% da variação do indicador socioemocional e 13% na motricidade.

Nas crianças de 4 a 5, o modelo do construto latente de desenvolvimento infantil explica 21% da variação do indicador cognitivo e o R^2 para o indicador socioemocional é de 17% e de motricidade 7,8%.

Tabela 6 - Resultados Modelo de Mensuração

| Variável endógena | 2.5 a 3 anos | | | 4 a 5 anos | | |
|-----------------------|----------------------|--------------------------|-------|-----------------------|--------------------------|-------|
| | Coefficiente | Coefficiente padronizado | R^2 | Coefficiente | Coefficiente padronizado | R^2 |
| Cognitivo tvip | 1 (constrained) | 0.502*** (0.054) | 0.252 | 1 (constrained) | 0.459*** (0.024) | 0.211 |
| Cbcl total | -0.667*** (0.155) | -0.392*** (0.051) | 0.154 | -0.553*** (0.0543) | -0.419*** (0.024) | 0.175 |
| Motricidade | 0.529*** (0.0462) | 0.368*** (0.042) | 0.135 | 0.424*** (0.0379) | 0.280*** (0.027) | 0.078 |

Fonte: Cálculos da autora (2014)

Nota: O coeficiente cognitivo é 1 porque este indicador foi a referência (a restrição) para normalizar o construto de desenvolvimento infantil e poder assegurar a propriedade de identificação do modelo. Desvios padrão robustos em parênteses. Nível de significância *** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$, * $p < 0.1$

Finalmente os escores preditos do desenvolvimento infantil gerados apartir do modelo MIMIC são normalizados de 0 a 1 para representar um Índice de Desenvolvimento Infantil (IDI) para cada grupo de idade. É importante lembrar que dada a metodologia usada aqui, o resultado de determinado nível ou escore de IDI reflete a influência da família e, portanto, esse índice não representa simplesmente a agregação de indicadores. Na Tabela 7 apresentam-se as médias do IDI por regiões do Chile junto com o ranking que classifica o desempenho. Observa-se que a região com melhor IDI na idade de 2,5 a 3 anos é Aysén e para a idade de 4 a 5 é Santiago. O bom desempenho do IDI em Aysén não condiz com seu nível de PIB percapita que é relativamente baixo (ranking 7), mas deve-se lembrar que a variável de renda não esteve associada ao desenvolvimento infantil no caso das crianças pequenas e, ao invés, variáveis da dinâmica familiar tiveram efeito significativo e de maior peso. Assim, apesar de que monetariamente a região tem um nível baixo, o desenvolvimento das crianças pequenas

teve o melhor desempenho do Chile. Por outra parte, as regiões com pior desempenho do IDI para as crianças de 2,5 a 3 anos e de 4 a 5 anos são O'Higgins e Los Ríos, consecutivamente. No caso de Los Ríos, esta apresenta um dos menores PIB per capita das regiões de Chile (ranking 12).

Tabela 7 - Médias do Índice de Desenvolvimento Infantil por regiões e áreas de Chile

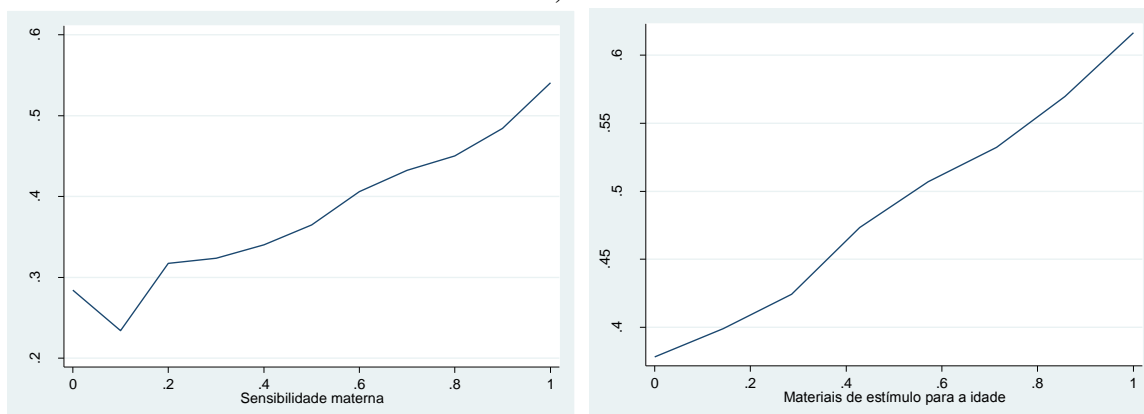
| Região | Nome da Região | IDI_2_3 | Ranking | IDI_4_5 | Ranking | PIB per | |
|-----------------------|---------------------------|--------------|---------|--------------|---------|-------------|---------|
| | | | | | | capita 2012 | Ranking |
| | | | | | | (USD) | |
| I | Tarapacá | 0.489 | 5 | 0.498 | 6 | 17,076.7 | 3 |
| II | Antofagasta | 0.469 | 9 | 0.526 | 3 | 39,819.5 | 1 |
| III | Atacama | 0.484 | 6 | 0.483 | 9 | 19,530.3 | 2 |
| IV | Coquimbo | 0.476 | 8 | 0.487 | 8 | 9,391.6 | 9 |
| V | Valparaiso | 0.517 | 2 | 0.526 | 4 | 9,652.9 | 8 |
| VI | O'higgins | 0.447 | 15 | 0.477 | 10 | 10,652.4 | 6 |
| VII | Maule | 0.468 | 10 | 0.469 | 12 | 7,914.8 | 11 |
| VIII | Biobío | 0.460 | 12 | 0.495 | 7 | 8,373.5 | 10 |
| IX | La araucanía | 0.453 | 13 | 0.467 | 13 | 5,099.4 | 15 |
| X | Los lagos | 0.466 | 11 | 0.470 | 11 | 6,435.4 | 13 |
| XI | Aysén | 0.564 | 1 | 0.505 | 5 | 9,909.0 | 7 |
| XII | Magallanes | 0.498 | 4 | 0.536 | 2 | 11,243.1 | 5 |
| XIII | Metropolitana de Santiago | 0.511 | 3 | 0.537 | 1 | 15,208.5 | 4 |
| XIV | Los ríos | 0.481 | 7 | 0.465 | 15 | 6,968.6 | 12 |
| XV | Arica y Parinacota | 0.450 | 14 | 0.466 | 14 | 6,105.7 | 14 |
| Urbano | | 0.495 | | 0.518 | | | |
| Rural | | 0.429 | | 0.438 | | | |
| Total Nacional | | 0.489 | | 0.510 | | 13,746.4 | |

Nota: Não constam dados atualizados do IDH por regiões de Chile, por esse motivo optou-se por apresentar o PIB per capita para ter uma referência de riqueza ou pobreza de cada região

Fonte: Calculos da autora (2014). PIB per capita do Banco Central de Chile

Desde o ponto de vista de políticas para a infância pode-se pensar em influenciar alguns determinantes exógenos que são responsáveis pelo desempenho do IDI, como é a sensibilidade materna ou os materiais de estímulo, assim como fatores socioeconômicos como a renda ou o desempenho cognitivo da mãe e que considera o nível de escolaridade. Nas Figuras 6 e 7 observa-se que o IDI melhora evidentemente com um nível elevado dessas variáveis.

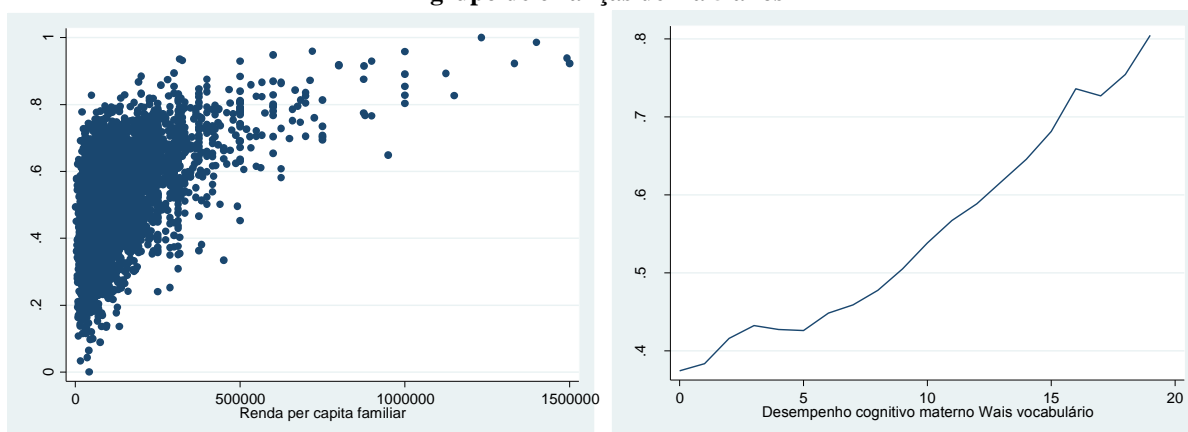
Figura 6 - Média do IDI *versus* a sensibilidade materna e os materiais de estímulo no grupo de crianças de 2,5 a 3 anos



Nota: Foram plotados os valores médios do IDI para cada nível do indicador de sensibilidade e de materiais. Esse padrão é similar nas crianças de 4 a 5 anos

Fonte: Elaborado pela autora (2014)

Figura 7 - IDI *versus* renda per capita da família e o indicador cognitivo Wais vocabulário da mãe no grupo de crianças de 4 a 5 anos

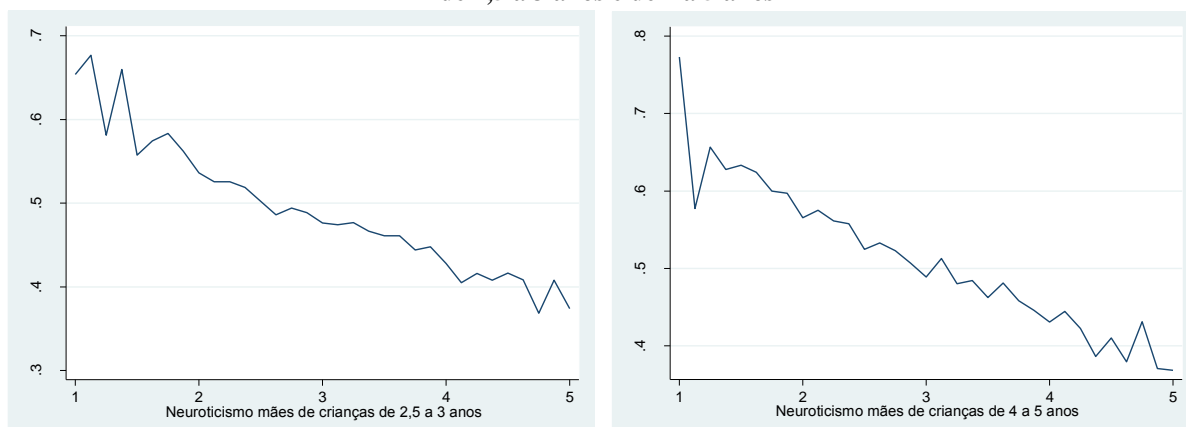


Nota: Foram plotados os valores médios do IDI para cada nível do indicador cognitivo da mãe.

Fonte: Elaborado pela autora (2014)

Também é possível observar na Figura 8 a relação negativa dos problemas socioemocionais da mãe, como tendências depressivas e de ansiedade sobre o desenvolvimento infantil nos dois grupos de idade. Nesse sentido, políticas públicas devem priorizar aspectos que favoreçam o bem-estar emocional dos cuidadores, fornecendo suporte em aspectos como a depressão pós-parto, licenças adequadas de maternidade, condições laborais dignas, com jornadas de trabalho adequadas e garantia de estabilidade, entre outros fatores. De modo geral, o enriquecimento da dimensão socioemocional tanto dos cuidadores como das crianças deve ser colocada como pauta nas discussões de programas de atenção à infância.

Figura 8 - Média do IDI *versus* problemas socioemocionais de neuroticismo da mãe nos grupos de crianças de 2,5 a 3 anos e de 4 a 5 anos



Nota: Foram plotados os valores médios do IDI para cada nível do indicador de neuroticismo da mãe.
Fonte: Elaborado pela autora (2014)

3.5 DISCUSSÃO

A partir dos resultados reportados anteriormente destacam-se alguns pontos:

Primeiro, entre os diferentes determinantes analisados, são os materiais de aprendizagem que apresentam maior impacto no desenvolvimento infantil tanto em crianças pequenas como aquelas de 4 a 5 anos. Isto demonstra que os recursos produtivos e adequados para a idade são importantes como parte do investimento parental.

As crianças se desenvolvem brincando e integrando diferentes objetos (BARROS DE OLIVEIRA, 2010). O brincar ajuda no desenvolvimento do cérebro estabelecendo novas conexões neurais e faz com que a criança aumente sua inteligência (GOLDSTEIN, 2012). Os brinquedos têm um papel importante porque prolongam o brincar das crianças e auxiliam no desenvolvimento de diferentes dimensões, inicialmente só o fato de tocá-los contribui na percepção e aspectos sensoriais e posteriormente permite a ampliação do leque de habilidades para manipular, comparar, estabelecer relações de causa e efeito e que promovem o desenvolvimento cognitivo. Diferentes brinquedos auxiliam na movimentação dos braços e pernas, na motricidade fina e grossa, compreensão visual e audição, ajudam na identificação de figuras e cores e permitem desenvolver aspectos como a memória e entendimento de relações espaciais e temporais (PÉREZ-RAMOS, 2010).

As brincadeiras também ajudam a que as crianças experimentem sentimentos e desenvolvam habilidades socioemocionais (KITSON, 2006). Por exemplo, brincar de faz-de-conta e em que é necessário fantasias e materiais alusivos a profissões como a dos médicos ou utensílios da casa para imitar os ofícios da mãe permite que as crianças compreendam mais facilmente vários papéis sociais e também que expressem e entendam diferentes emoções

(CURTIS, 2006). Incentivar a imaginação através das brincadeiras contribui para o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas, criatividade e flexibilidade de adaptação das crianças (KITSON, 2006). O brincar reduz o medo, a ansiedade, o estresse, irritabilidade e ajuda na autoestima. Em termos de benefícios sociais, o brincar também contribui no desenvolvimento moral, aumentando a empatia e a compaixão nas crianças (GOLDSTEIN, 2012).

Normalmente as crianças não brincam muito tempo sozinhas, elas usam as brincadeiras para se engajar e interagir socialmente e constitui uma oportunidade ideal para o envolvimento parental. A interação dos pais com a criança através da brincadeira ajuda a fortalecer os relacionamentos através da manifestação de afetividade, torna a comunicação mais efetiva e permite uma melhor orientação da criança que promove sua autoconfiança e habilidades de resiliência para enfrentar desafios e mudanças futuras (GINSBURG, COMMITTEE ON COMMUNICATIONS; COMMITTEE ON PSYCHOSOCIAL ASPECTS OF CHILD AND FAMILY HEALTH, 2007). Assim, o suporte dos pais junto com espaços adequados e uma variedade de materiais lúdicos permitirá que a criança tenha uma vida mais feliz e desenvolva todo seu potencial (GOLDSTEIN, 2012).

Segundo, variáveis que avaliam a dinâmica de interação familiar como a sensibilidade e práticas parentais parecem ter efeitos diferenciados dependendo a idade da criança, com um maior impacto nas menores. Nas crianças de 4 a 5 anos estas dimensões perdem força explicativa e, ao invés, as variáveis socioeconômicas como a renda e o desempenho cognitivo da mãe (que leva em conta o grau de escolaridade pelo indicador *wais* vocabulário) tomam maior peso, que é quando inicia a vida escolar formal. No entanto, nas crianças mais velhas a disciplina coercitiva e problemas socioemocionais de neuroticismo do cuidador, que influenciam o processo interno da família mostraram-se os principais fatores de risco, com maiores efeitos negativos no desenvolvimento infantil nessa idade.

A idade da criança, portanto, é uma característica que faz diferença no tipo de práticas e interações entre pais e filhos, predominando em crianças menores interações mais sensíveis e de estímulo e na medida em que a criança cresce práticas de disciplina tornam-se cada vez mais necessárias. Mas, nesse sentido, é importante que as famílias tenham um adequado ajuste e adaptação de suas práticas de acordo à idade e às características intrínsecas da criança e assim não tomem lugar as práticas parentais negativas, como a coerção ou a violência no uso da disciplina. Dessa forma, o grau de flexibilidade e adaptação deve ser uma qualidade da família, relevante para o sucesso da educação das crianças. Mas essa qualidade depende do

entendimento dos pais sobre o desenvolvimento infantil assim como do seu reconhecimento como agentes socializadores e de educação.

Terceiro associado ao ponto anterior destaca-se que os problemas socioemocionais da mãe têm grande impacto negativo nas crianças de ambos os grupos de idade. Isto demonstra que as habilidades socioemocionais não só são importantes no desenvolvimento humano de todas as pessoas, mas também têm impactos intergeracionais. Tradicionalmente tem sido avaliado a influência da escolaridade dos pais nos resultados dos filhos, sendo uma variável *proxy* de ambientes de maior cuidado e estímulo para as crianças. Mas percebe-se que a dimensão socioemocional dos pais é relevante porque está muito ligada às conexões afetivas, ao apego seguro que desenvolve a criança e a interações saudáveis dentro do lar. Estudos principalmente da área econômica não tem focado nessas implicações.

Nessa linha, conforme demonstram os resultados também é interessante notar que as qualidades de altruísmo ou amabilidade da mãe têm impactos na idade de 4 a 5. Assim, torna-se evidente a importância do comportamento moral dos pais em idades em que as crianças podem refletir mais sobre as experiências e ter uma referência que ajuda no entendimento das emoções e nos relacionamentos sociais com outras pessoas fora da família, como colegas na escola, professores, etc.

Quarto, como já foi citado, a renda familiar mostrou ter elevada força explicativa no desenvolvimento infantil de crianças de 4 a 5 anos e com um maior peso na dimensão cognitiva (ver efeitos indiretos sobre cada dimensão que compõe o desenvolvimento infantil no Apêndice B). Esse resultado corrobora pesquisas que sugerem que a renda tem maiores efeitos no desenvolvimento das crianças durante a pré-escola e nos primeiros anos do ensino fundamental (DUNCAN et al., 1998) e que pode estar mais associada ao desempenho cognitivo do que ao socioemocional (HSIN; XIE, 2012; YEUNG; LINVER; BROOKS-GUNN, 2002).

O trabalho de Heckman (2008b) também menciona que os efeitos de restrições de crédito ou renda sobre os resultados de uma pessoa dependem da idade em que são mais dependentes das famílias. Assim, a renda familiar tem um menor papel em determinar se a criança vai à faculdade. Portanto, aumentar a renda familiar no estágio em que a criança já iria à faculdade não compensa os baixos níveis de investimentos em ciclos anteriores. Heckman (2008b) observa que a renda da família, apesar de não ser defendida como principal variável do desenvolvimento infantil, ela tem efeitos dependendo o estágio ou idade da criança. Como se demonstrou aqui, a renda tem maior efeito quando as crianças estão na idade da pré-escola e não nas crianças menores de 2,5 a 3 anos.

Mas quais são mecanismos que fazem com que as condições socioeconômicas como a renda estejam associadas aos resultados das crianças e que depende dos processos que ocorrem na família? Segundo Yeung, Linver e Brooks-Gunn (2002), a família é a mediadora dos efeitos da renda sobre os resultados das crianças devido a dois mecanismos: primeiro porque influencia a habilidade de investir recursos nas crianças e segundo pelo efeito que a renda tem no bem-estar emocional dos pais e de suas práticas parentais. A primeira perspectiva refere-se a que a renda melhora a compra de materiais, serviços e recursos que faz a família, incluindo a escola, alimentos, moradia, materiais de aprendizagem e cuidados de saúde. A segunda perspectiva está associada com a qualidade de interações dos pais com os filhos e que devem ser influenciada por condições econômicas como a baixa renda familiar ou instabilidade laboral, o qual pode diminuir a qualidade de habilidades parentais e posteriormente determinar desempenhos inferiores nas crianças. O trabalho de Yeung, Linver e Brooks-Gunn (2002) estimou que a renda tem um efeito mais significativo na dimensão cognitiva e é mediado mais pelos investimentos em recursos do que pelas práticas ou estresse emocional da mãe. Os materiais foram os principais mediadores, no entanto, estes foram associados com um maior nível de atividades parentais com a criança. Por outro lado, o efeito da renda foi menor na dimensão socioemocional da criança avaliada pelos problemas externalizantes e nesse caso a variável mediadora foi o estresse materno e não o nível de investimentos em recursos.

Essas evidências mostram que não há um padrão singular em que a renda opera nos resultados das crianças, o efeito da renda pode ser mediado ou pelos investimentos em recursos ou pela influência nas qualidades parentais. Neste estudo não se estimaram exatamente essas mediações, mas futuras pesquisas podem avançar nessa linha. No entanto, pode-se intuir que o efeito da renda na idade de 4 a 5 anos possivelmente esteja sendo mediado mais pelos investimentos em recursos do que pela dinâmica da família no grau de sensibilidade e práticas parentais. Os materiais de aprendizagem mostraram ter um elevado impacto assim como houve diferenças significativas pelo fato da criança frequentar a pré-escola, o qual é muito mais dependente dos recursos financeiros.

Quinto, a estrutura familiar analisada pela situação conjugal da mãe pode-se constituir em um fator de risco ou de proteção no desenvolvimento das crianças. As estimações permitiram ver que as crianças de 4 a 5 com mães que não têm conjuge apresentam menor desenvolvimento do que aquelas com mães que têm parceiro. No entanto, isto não foi evidente nas crianças de 2,5 a 3 anos. Embora a presença de só um dos pais seja uma desvantagem para a criança, o trabalho de Jackson e Sheines (2005) mostra que as crianças de

mães solteiras que têm maiores interações com o pai não residente apresentam melhores resultados cognitivos e socioemocionais do que aquelas que não têm um contato frequente com o pai. De igual forma, o estudo menciona que quanto maior a frequência de contato entre o pai e o filho, as mães solteiras apresentam melhores práticas e melhor ambientes no lar. O trabalho de Howard et al. (2006) que estuda o caso das mães adolescente também conclui que a maior interação do pai, ainda que não more com a criança, diminui os problemas de comportamento e aumenta o desempenho de habilidades como a leitura.

Por fim, os resultados revelam desigualdades de gênero no desenvolvimento infantil, com menor desempenho dos meninos comparado com as meninas. A literatura tem destacado que as meninas desenvolvem mais facilmente habilidades sociais e controle das emoções que, por sua vez, contribuem à obtenção de melhores notas na pré-escola, associado à persistência e maior autodisciplina. Em contraste, os meninos são apontados como aqueles com maiores problemas de comportamento, o que tem sido associado com maiores chances de repetência escolar (BUCHMANN; DiPRETE; McDANIEL, 2008). As vantagens das meninas nas habilidades sociais e de comportamento determinam suas vantagens acadêmicas e tendem a persistir até a escolaridade universitária (DiPRETE; JENNINGS, 2012). Ainda, o trabalho de Mandara (2006) mostra que a carência de um estilo parental participativo aprofunda essas disparidades de gênero no desempenho escolar infantil.

3.6 CONCLUSÕES

Este artigo contribuiu na análise do desenvolvimento infantil a partir de uma perspectiva multidimensional, considerando dimensões que não têm sido muito tratadas na avaliação da infância em países em desenvolvimento, como é a dimensão cognitiva e a socioemocional. Nessa linha, constatou-se que entre os indicadores usados, a dimensão cognitiva teve um maior peso dentro do construto latente de desenvolvimento infantil. Além disso, a análise permitiu avaliar a influência das características estruturais (socioeconômicas ou demográficas) e de dinâmicas internas das famílias no resultado ou nível de desenvolvimento atingido pela criança.

Através da aplicação do modelo MIMIC foi possível estimar um Índice de Desenvolvimento Infantil (IDI) e que pode ser útil para a avaliação e comparação do bem-estar da infância do Chile. O diferencial desse índice é que não se restringiu aos resultados atingidos pelas crianças em termos de seus funcionamentos observados em um indicador agregado, mas considerou as influências das características das famílias que são responsáveis

por esses resultados. Dessa forma, supera limitações metodológicas de índices que realizam simplesmente agregação de indicadores, mas que desconsideram as influências de fatores exógenos determinantes.

De igual forma, essa aplicação possibilitou operacionalizar a Abordagem das Capacitações no sentido de levar em conta o processo social que torna possível atingir as capacitações e que se define principalmente nas famílias, inicialmente favorecendo capacitações estruturais como a cognitiva, socioemocional e de motricidade e que determinam o desenvolvimento integral das crianças. Posteriormente, essas condições favorecerão capacitações mais complexas como a agência ou autonomia das pessoas.

Entre outros resultados, foi possível observar diferenças dos efeitos das famílias de acordo à idade da criança, analisando os grupos de 2,5 a 3 anos e de 4 a 5 anos de idade. Em ambos os grupos, os materiais de estímulo mostraram maior impacto no desenvolvimento infantil, o qual revela a importância do investimento parental em termos de recursos produtivos e adequados para a idade assim como o papel do brincar e a interação dos pais em atividades lúdicas.

Depois dos materiais, as variáveis da dinâmica familiar como a sensibilidade e as práticas parentais mostraram ter maior poder explicativo no desenvolvimento das crianças de 2,5 a 3 anos. Já nas crianças de 4 a 5 anos as variáveis socioeconômicas predominaram, com maior efeito da renda familiar e desempenho cognitivo da mãe avaliado através do indicador Wais-vocabulário e que leva em conta os anos de escolaridade. No entanto, nesta idade a disciplina coercitiva e que também define as interações entre a mãe e o filho mostrou ter efeitos negativos.

De igual forma, foi possível observar os efeitos negativos dos problemas socioemocionais das mães no desenvolvimento infantil, associados a maiores índices de neuroticismo e que se traduz em tendências depressivas, ansiedade e estresse. Em contraste, dimensões como a amabilidade e que revelam o grau de altruísmo do cuidador apresentam-se como qualidades que podem promover o desenvolvimento das crianças, principalmente das mais velhas.

Assim, a dimensão socioemocional constitui-se como variável chave para o desenvolvimento humano e com impactos intergeracionais. Por exemplo, problemas socioemocionais dos pais se reproduzem nos filhos e afetam outras áreas de seu desenvolvimento, como as habilidades de resolução de problemas relacionadas à dimensão cognitiva e que são importantes na adaptação das crianças a diversos contextos e desafios. Esse padrão em cadeia pode estar associado a problemas de comportamentos desde idades

precoces e que tendem a refletir, por exemplo, problemas de vandalismo, depressão, consumo de drogas entre outros problemas na adolescência e na vida adulta. Portanto, quebrar esses ciclos requer o adequado cuidado tanto das crianças como dos cuidadores e o enriquecimento do bem-estar socioemocional.

3.7 REFERÊNCIAS

ACHENBACH, ACHENBACH SYSTEM OF EMPIRICALLY BASED ASSESSMENT – ASEBA. **Thomas Achenbach**. Research Center for Children, Youth, & Familie, 2013. Apresenta um approach para a avaliação de funcionamentos adaptativos. Disponível em: <<http://www.aseba.org/>>. Acesso em: 13 ago. 2013.

ALVARENGA, P.; PICCININI, C. Práticas educativas maternas e a interação entre mães e crianças com problemas de externalização. **Aletheia**, n. 17-18, p. 7-20, jan./dez. 2003.

_____. Preditores do desenvolvimento social na infância: Potencial e limitações de um modelo conceitual. **Interação em Psicologia**, v. 11, n. 1, p. 103-112. 2007.

ARNOLD, B.; SATRAUSS, D. Pseudolikelihood Estimation: Some Examples. *Sankhyā: The Indian Journal of Statistics*, Series B, 1960-2002, v. 53, n. 2, p. 233-243, Aug. 1991.

BARROS DE OLIVEIRA, V. (Org.). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

BELSKY, J. et al. Are there long-term effects of early child care? **Child Development**, 78, n. 2, p. 681–701, 2007.

BOLLEN, K. A. Latent Variables in Psychology and the Social Sciences. **Annual Review of Psychology**, v. 53, p. 605-634, 2002.

BORGHANS, L. et al. The Economics and Psychology of Personality Traits. **Journal of Human Resources**, v. 43, n.4, p. 972-1059, 2008.

BRADLEY, H.; MUNDFROM, D. J.; WHITESIDE, L. A Factor Analytic Study of the Infant-Toddler and Early Childhood Versions of the HOME Inventory Administrated to White, Black, and Hispanic American Parents of Children Born Preterm. **Child Development**, v. 65, n. 3, p. 880-888, June, 1994.

BUCHMANN, C.; DiPRETE, T.; McDANIEL, A. Gender Inequalities in Education. **Annual Review of Sociology**, v. 34, p. 319-337, 2008.

BURCHINAL, M. R.; VANDELL, D. ; BELSKY, J. Is the Prediction of Adolescent Outcomes From Early Child Care Moderated by Later Maternal Sensitivity? Results From the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. **Developmental Psychology**, v. 50, n. 2, p. 542-553, 2014.

BUSTOS CORREA, C.; HERRERA, M.; MATHIESEN, M. Calidad del ambiente del hogar: Inventario HOME como un instrumento de medición. **Estudios Pedagógicos**, n. 27, p. 7-22, 2001.

CARNEIRO, P.; CUNHA, F.; HECKMAN, J. Interpreting the evidence of Family influence on child development. In: **The economic of early childhood development: lessons for economic policy**. Minneapolis, Minnesota: The Federal Reserve Bank, 2003.

CHAMBERS, R.L.; SKINNER, C.J. **Analysis of Survey Data**. John Wiley & Sons Ltd: West Sussex, England, 2003.

CHANG, C.; LEE, A. C.; LEE, C. F. Determinants of capital structure choice: A structural equation modeling approach. **The Quarterly Review of Economics and Finance**, v. 49, n. 2, p. 197–213, 2009.

CHILE. Instituto Nacional De Estadística – IND. Ministerio de Planificación Nacional. **Estadísticas Sociales de los Pueblos Indígenas en Chile: Censo 2002**. Santiago de Chile, 2005.

CHILE. Ministerio de Educación del Gobierno de Chile. Universidad de Chile. Centro micro datos. **Presentación: segunda ronda de encuesta longitudinal de la primera infancia**, 2012.

CLAESSENS, A. Kindergarten child care experiences and child achievement and socioemotional skills. **Early Childhood Research Quarterly**, v. 27, n. 3, p. 365– 375, 2012.

CLARK, K. E.; LADD, G. W. Connectedness and autonomy support in parent-child relationships: Links to children's socioemotional orientation and peer relationships. **Developmental Psychology**, v. 36, n. 4, p. 485-98, 2000.

COMIM, F. Operatiozalizing Sen’s Capability Approach. 2001. In: CONFERENCE JUSTICE AND POVERTY: EXAMINING SEN’S CAPABILITY APPROACH. Cambridge 5-7 Jun. 2001.

CONEUS, K.; LAUCHT, M.; REUB, K. The role of parental investments for cognitive and noncognitive skills formation: evidence for first 11 years of life. **Economics and Human Biology**, v. 10, n. 2, p. 189-209, Mar, 2012.

CURTIS, A. O brincar em diferentes culturas e em diferentes infâncias. In: MOYLES, Janet R. **A excelência do brincar: a importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais**. Tradução: Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DAWSON, G. et al. Infants of depressed and nondepressed mothers exhibit differences in frontal brain electrical activity during the expression of negative emotions. **Developmental Psychology**, v. 33, n. 4, p. 650-656, 1997.

DENEULIN, S. Beyond individual freedom and agency: structures of living together in the capability approach. In: COMIM, F., QIZILBASH, M., ALKIRE, S. **The Capability Approach: Concepts, Measures and Applications**. New York: Cambridge Univesrity Press, 2008.

DI TOMMASO, L. Children Capabilities: A structural equation model for India. **The Journal of Socio-Economics**, v. 36, p. 436–450, 2007.

DiPRETE, T.; JENNINGS, J. Social and behavioral skills and the gender gap in early educational achievement. **Social Science Research**, v. 41, n. 1, p. 1–15, Jan, 2012.

DOWNEY, D. Number of Siblings and Intellectual Development: The Resource Dilution Explanation. **American Psychologist**, v. 56, n. 6/7, p. 497-504, 2001.

DUNCAN, G. J. et al. How much does childhood poverty affect the life chance of children? **American Sociological Review**, v. 63, p. 406-423, 1998.

EL NOKALI, N. E.; BACHMAN, H. J.; VOTRUBA-DRZAL, E. Parent Involvement and Children's Academic and Social Development in Elementary School. **Child Development**, v. 81, n. 13, p. 988-1005, May/June 2010.

EVANS, P. Collective Capabilities, Culture, and Amartya Sen's Development as Freedom. Symposium on *Development as Freedom* by Amartya Sen. **Studies in Comparative International Development**, v. 37, n. 2, p. 54-60, 2002.

GINSBURG, K. The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bonds. **Pediatrics**, v. 119, n. 1, p. 182-191, Jan, 2007.

GOLDSTEIN, J.; COMMITTEE ON COMMUNICATIONS.; COMMITTEE ON PSYCHOSOCIAL ASPECTS OF CHILD AND FAMILY HEALTH. **Play in Children's Development, Health and Well-being**. Toy Industries of Europe (TIE), Brussels, Feb, 2012. Disponível em: <<http://www.ornes.nl/wp-content/uploads/2010/08/Play-in-children-s-development-health-and-well-being-feb-2012.pdf>> Acesso em: 20 maio 2014.

GRANIC, I.; PATTERSON, G. R. Toward a Comprehensive Model of Antisocial Development: A Dynamic Systems Approach. **Psychological Review**, v. 113, n. 1, p. 101–131, 2006.

HECKMAN, James. Schools, Skills, and Synapses. **Economic Inquiry**, v. 46, n. 3, p. 289–324, July. 2008a.

_____. Role of Income and Family Influences on Child Outcomes. **Annals of the New York Academy of Sciences**, v. 1136, n. 1, p. 307-323, 2008b.

HENRICHS, J. et al. Parental family stress during pregnancy and cognitive functioning in early childhood: The generation R study. **Early Childhood Research Quarterly**, v. 26, n. 3, p. 332-343, 2011.

HOFFMAN, M. L. Discipline and internalization. **Developmental Psychology**, v. 30, n. 1, p. 26-28. Jan, 1994.

HSIN, A.; XIE, Y. **Hard skills, Soft skills**: The relative roles of cognitive and non-cognitive skills in intergenerational social mobility. Research Report 12-755. Population Studies Center, University of Michigan, Institute for Social Research, Feb, 2012.

HUSTON, A. C.; ARONSON, S. R. Mothers' Time With Infant and Time in Employment as Predictors of Mother–Child Relationships and Children's Early Development. **Child Development**, v. 76, n. 2, p. 467 – 482, Mar/Apr, 2005.

IBRAHIM, S. From Individual to Collective Capabilities: The Capability Approach as a Conceptual Framework for Self-help. **Journal of Human Development**. v. 7, n. 3, p. 397-416, Nov, 2006.

JACKSON, A. P.; SCHEINES, R. Single Mothers' Self-Efficacy, Parenting in the Home Environment, and Children's Development in a Two-Wave Study. **Social Work Research**, v. 29, n. 1, p. 7-20, Mar, 2005.

JORESKOG, K.; GOLDBERGER, A. Estimation of a Model with Multiple Indicators and Multiple Causes of a Single Latent Variable. **Journal of the American Statistical Association**, v. 70, n. 351, p. 631-639, Sept. 1975.

KITSON, N. “Por favor, Srta. Alexander: você pode ser o ladrão?” O brincar imaginativo: um caso para a intervenção adulta. In: MOYLES, J. R. **A excelência do brincar: a importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais**. Tradução: Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2006.

KLIN, R. **Principles and Practice of Structural Equation Modeling**. New York: The Guilford Press, 3 ed, 2011.

KRISHNAKUMAR, J. Multidimensional measures of poverty and wellbeing based on latent variable models. In KAKWANI, N.; SILBER, J. (Org.). **Quantitative Approaches to Multidimensional Poverty Measurement**. New York: Palgrave Macmillan, 2008.

KRISHNAKUMAR, J.; BALLON, P. Estimating Basic Capabilities: A Structural Equation Model Applied to Bolivia. **World Development**, v. 36, n. 6, p. 992–1010, 2008.

KUKLYS, W. **Amartya Sen's Capability Approach: theoretical insights and empirical applications**. New York: Springer Berlin Heidelberg, 2005.

MAGNUSON, K. A.; RUHM, C.; WALDFOGEL, J. Does prekindergarten improve school preparation and performance? **Economics of Education Review**, v. 26, n. 1, p. 33–51, 2007.

MANDARA, J. The impact of family on African American males' academic achievement: a review and clarification of the empirical literature. **Teacher's College Record**, v.108, n. 2, p. 206-223, 2006.

MAYER, J.; SALOVEY, P. O que é inteligência emocional? In: SALOVEY, P.; SLUYTER, D. (Org.). **Inteligência emocional da criança: aplicações na educação e no dia-a-dia**. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

NUSSBAUM, M. C. Capabilities as fundamental entitlements: Sen and social justice. **Feminist Economics**, v. 9, n. 2-3, p. 33-59, 2003.

_____. **Creating Capabilities: The Human Development Approach**. Cambridge, Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press, 2011.

_____. **Frontiers of Justice: Disability, Nationality e Species membership**. Cambridge, Massachusetts, London, England: The Belknap Press of Harvard University Press, 2006.

_____. **Women and Human Development: the Capabilities Approach**. New York: Cambridge University Press, 2000.

OLINO, T. M. et al. Influence of parental and grandparental major depressive disorder on behavior problems in early childhood: A three-generation study. **Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry**, v. 47, n. 1, p. 53-60, Jan, 2008.

OSÓRIO, L. C. **Família Hoje**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PARISI, L. **Estimating capability as a latent variable: a multiple indicators and multiple causes approach the example of health**. Working paper 3.182. Department of Economics and Statistics, University of Salerno, Italy, 2007.

PARKE, R. Development in the family. **Annual Review Psychology**, v. 55, p. 365-399, Feb, 2004.

PELLICANO, E. The Development of Core Cognitive Skills in Autism: A 3-Year Prospective Study. **Child Development**, v. 81, n. 5, p. 1400–1416, Sept/Oct, 2010.

PÉREZ-RAMOS, A. M. Acriança pequena e o despertar do brincar (Primeiros dois anos de vida). In: BARROS DE OLIVEIRA, Vera (Org.). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PINTO, A.; PESSANHA, M.; AGUIAR, C. Effects of home environment and center-based child care quality on children's language, communication, and literacy outcomes. **Early Childhood Research Quarterly**, v. 28, n. 1, p. 94– 101, 2013.

PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO – PNUD. Informe Nacional de Desarrollo Humano Panamá 2014. **El Futuro es ahora: primera infancia, juventud y formación de capacidades para la vida**. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Panamá: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2014.

ROBEYNS, I. The Capability Approach: a theoretical survey. **Journal of Human Development**. v. 6, n. 1, p. 93-114, 2005.

RODRIGUEZ, E. T.; TAMIS-LeMONDA, C. S. Trajectories of the Home Learning Environment Across the First 5 Years: Associations With Children's Vocabulary and Literacy Skills at Prekindergarten. **Child Development**, v. 82, n. 4, p. 1058–1075, July/Aug, 2011.

SAKLOFSKE, D. H. et al. General Ability Index for the WAIS-III: Canadian Norms. **Canadian Journal of Behavioural Science**, v. 37, n.1, p. 44-48, 2005.

SALVO, C. G.; SILVARES, E. F. M.; TONI, P. M. Práticas educativas como forma de predição de problemas de comportamento e competência social. **Estudos de psicologia**. v. 22, n.2, p. 187-195, 2005.

SAMEROFF, A. Identifying risk and protective factors for healthy child development. In: CLARKE-STEWART, A.; DUNN, J. **Families Count: effects on child and adolescent development.** The Jacobs Foundation Series on Adolescence. New York: Cambridge University Press, 2006.

_____. Foreword. In: FUKUDA-PARR; KUMAR, Eds. **Readings in Human Development: Concepts, Measures and Policies for a Development Paradigm.** New York: United Nations Development Programme, 2003a.

_____. Development as capability expansion. In: FUKUDA-PARR; KUMAR, Eds. **Readings in Human Development: Concepts, Measures and Policies for a Development Paradigm.** New York: United Nations Development Programme, 2003b.

_____. Human Capital and Human Capability. In: FUKUDA-PARR; KUMAR, Eds. **Readings in Human Development: Concepts, Measures and Policies for a Development Paradigm.** New York: United Nations Development Programme, 2003c.

_____. **Desigualdade reexaminada.** Rio de Janeiro: Record, 2001.

_____. **Desenvolvimento como liberdade.** São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

_____. Response to commentaries. **Studies in Comparative International Development,** v. 37, n. 2, pp. 78–86, 2002.

_____. Gender and Cooperative Conflicts. WIDER, **Working Papers,** n.18, 1987.

SHERIDAN, S. M.; EAGLE, J. W.; DOWD, S. E. Families as contexts for children's adaptation. In: GOLDSTEIN, S.; BROOKS, R. **Handbook of Resilience in Children.** Springer Science, Business Media, LLC, 2006.

TAVAKOL, M.; DENNICK, R. Making sense of Cronbach's alpha. **International Journal of Medical Education,** v, 2, p. 53-55, 2011.

UL HAQ, M. **Reflections on Human development.** Delhi: Oxford University Press, 1999.

URZÚA, S.; VERAMENDI, G. **The Impact of Out-of-Home Childcare Centers on Early Childhood Development.** Inter-American Development Bank, Department of Research and Chief Economist. IDB working paper series n° IDB-WP-240, 2011.

VOLLING, B. L.; McELWAIN, N. L.; MILLER, A. L. Emotion regulation in context: the jealousy complex between young siblings and its relations with child and family characteristics. **Child Development,** v. 73, n. 2, p. 581-600, 2002.

WENDELSPIESS, F. **The impact of Oportunidades on Inequality of Opportunity in rural and urban areas in Mexico.** Tese (Mestrado em Economia) University of Lausanne, 2010.

WOLFF, J.; DE-SHALIT, A. **Disadvantage.** United Kingdom: Oxford University Press, 2007.

WOOLDRIDGE, J. **Introductory Econometrics**. USA: South-Western Cengage Learning, Fourth Edition, 2009.

YEUNG, J. W.; LINVER, M. R.; BROOKS-GUNN, J. How Money matters for Young children's development: parental investment and family processes. **Child Development**, v. 73, n. 6, p. 1861-1879, Nov/Dec, 2002.

ZHANG, S.; ANDERSON, S. G. Low-income single mothers' community violence exposure and aggressive parenting practices. **Children and Youth Services Review**, v. 32, n. 6, p. 889 – 895, June, 2010.

4 IMPACTOS DO CUIDADO NÃO PARENTAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA: EFEITOS DEPENDENDO DAS CARACTERÍSTICAS DA FAMÍLIA E DO GRAU DE EXPOSIÇÃO À CRECHE

O processo de desenvolvimento infantil é influenciado pela interação de diversos ambientes. Por um lado, as características do ambiente familiar são os determinantes mais fortes e consistentes do desenvolvimento da criança, já que constitui o espaço mais imediato de socialização. No entanto, na medida em que as crianças crescem e inclusive desde que são muito pequenas, outros espaços sociais e cuidadores diferentes dos pais podem influenciar suas vidas oferecendo outro tipo de experiências, como acontece nos berçários, a creche ou a pré-escola, nos quais a criança têm a oportunidade de interagir com os pares e outros adultos e aprender novas habilidades cognitivas e socioemocionais.

A exposição das crianças a outros tipos de cuidados tende a aumentar principalmente associado ao crescimento da participação da mulher no mercado de trabalho. Em América Latina, por exemplo, a taxa média de participação laboral feminina passou de 40% em 1994 para 50% em 2013 (ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO – OIT, 2013). Ainda, essa taxa é superior (70% em 2007) nas mulheres de 20 a 40 anos, que corresponde a um intervalo de idade de criação de filhos (OIT e PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO - PNUD, 2009). Outras transformações da família como o aumento das separações e o crescimento dos lares monoparentais são fatores que também devem aumentar a demanda de outros tipos de cuidado.

Portanto, é importante investigar como o cuidado não parental, que é exercido por outras pessoas diferentes dos pais, especialmente aquele realizado em centros de cuidado formais como a creche afeta o desenvolvimento das crianças. Mas, além de entender esses efeitos, é importante reconhecer como estes podem ser determinados ao mesmo tempo por qualidades da família, conforme à maior ou menor participação dos pais na educação dos filhos. Trata-se, dessa forma, de entender como as características da família relacionadas tanto ao status socioeconômico quanto a interações entre pais e filhos que definem o grau de estímulo recebido no lar podem influenciar os efeitos da creche sobre o desenvolvimento das crianças.

O entendimento dos efeitos dos centros de cuidado interagindo com a dinâmica familiar é primordial para o desenho de políticas de fomento à primeira infância, de forma a direcioná-las não só em uma lógica de provisão de programas de cuidado e de educação como suporte para a família na criação dos filhos, mas no sentido de conjugá-las simultaneamente

com a promoção das habilidades parentais e o maior envolvimento dos pais, outorgando à família um papel mais ativo na política de desenvolvimento infantil.

O Relatório de Desenvolvimento Humano do Panamá de 2014 mostrou que as crianças que frequentam a pré-escola apresentam maior desenvolvimento cognitivo do que aquelas que não vão, mas esse desempenho é ainda maior quando os pais participam através de práticas como a leitura de um conto ou a realização de um desenho com a criança (PNUD, 2014). Isso demonstra que a atuação conjunta da família e a escola gera uma sinergia fundamental para promover o pleno desenvolvimento infantil. Assim, ainda que a criança participe de outros centros de cuidado e de educação, o desenvolvimento cognitivo pode ser defasado na ausência de estímulos dentro de casa. O desafio, portanto, é estabelecer estratégias que promovam a sinergia da família com os programas de atenção de cuidado e educação contemplando não só as crianças de 4 a 5 anos e que iniciam a pré-escola, mas também nas crianças de 0 a 3 anos, em que ainda as políticas precisam avançar e formalizar estratégias concretas.

Os impactos de outros espaços de cuidado no desenvolvimento infantil podem ser de curto e longo prazo. As evidências são claras com respeito ao desenvolvimento cognitivo, mostrando que crianças que frequentam a creche antes dos quatro anos apresentam melhor desempenho nessa área em idades da pré-escola assim como no ensino fundamental e até os 15 anos (BURCHINAL; VANDELL; BELSKY, 2014; VANDELL et al., 2010). No entanto, os efeitos na área socioemocional são polêmicos, já que diversos estudos mostram que a maior exposição a centros de cuidado aumenta os problemas de comportamento na infância e até na adolescência (CLAESSENS, 2012; BELSKY et al. 2007; VANDELL et al., 2010). Essa associação negativa é explicada principalmente conforme o grau de intensidade no uso da creche, que pode ser definida pelo início precoce à creche, pela continuidade, a intensidade de carga horária semanal e o uso simultâneo de múltiplos arranjos de educação e cuidado durante o dia ou semana. Essa maior exposição da creche pode prejudicar as relações entre pais e filhos, assim como o grau de sensibilidade materna, o qual, posteriormente, pode-se refletir em comportamentos inadequados nas crianças (BELSKY, 2002; CLAESSENS, 2012).

São vários os fatores que determinam os impactos dos centros de cuidado, incluindo a interação das características das famílias assim como o tempo ou intensidade de exposição a esse outro espaço. Os impactos dependem de como as qualidades de cada um desses espaços (família-centro) se complementam, ou por outro lado, compensa carências de algum dos ambientes.

Estudos mostram que os impactos da creche sobre o desempenho cognitivo são maiores em crianças de família de menor status socioeconômico (avaliado pela menor escolaridade materna), já que elas contam com menor estímulo dentro de casa e o cuidado externo oferece um efeito compensatório a deficiências presentes no ambiente familiar. Nesse sentido, o centro de cuidado pode-se constituir um fator de proteção para crianças de lares menos favorecidos (MAGNUSON; RUHM; WALDFOGEL, 2007; LOEB et al., 2007). Em contraste, um elevado status socioeconômico das famílias está associado com ambientes de maior estímulo, portanto, os efeitos dos centros de cuidado sobre o desenvolvimento infantil devem ser menos significativos em crianças que vivem em lares mais ricos (YAMAUCHI; LEIGH, 2011).

Enquanto as características socioeconômicas da família como a renda ou a escolaridade materna têm sido as principais variáveis analisadas como mediadoras dos impactos dos centros de cuidado, as características de *processo* da família têm recebido menor atenção, as quais definem a dinâmica e a qualidade do ambiente familiar e a forma como se estabelecem os relacionamentos entre pais e filhos. Entre estes aspectos destaca-se a sensibilidade materna, a qual é primordial para o apego seguro e influencia o modo como as crianças se adaptam a outros espaços sociais. Assim, as mães que são mais sensíveis podem moderar os efeitos negativos da maior exposição das crianças ao cuidado não parental ou também podem potencializar os impactos positivos sobre o desenvolvimento infantil (BURCHINAL; VANDELL; BELSKY, 2014).

Por outro lado, as práticas de envolvimento parental como ler um conto, cantar uma música, ensinar as letras do alfabeto, os números e as cores, passear e passar tempo conversando com a criança também são fundamentais para o processo de desenvolvimento infantil e os efeitos dos centros de cuidado devem variar dependendo desse grau de participação dos pais. No entanto, essa associação tem sido pesquisada com maior ênfase na pré-escola e não relacionada à creche (PNUD, 2014; DOMINA, 2005; HILL; CRAFT, 2003).

Nesse contexto, o objetivo do artigo é discutir os impactos da frequência à creche nos primeiros três anos de vida, condicionados ao grau de participação da família, sobre os resultados cognitivos e socioemocionais na idade da pré-escola (4 a 5 anos). Estuda-se, desta forma, como esses efeitos variam conforme a intensidade de exposição medida pelo número de meses de frequência ao centro de cuidado e as características da família tanto *estruturais* como o status socioeconômico quanto da *dinâmica* dependendo do grau de sensibilidade e de práticas parentais. Também se analisam os efeitos da participação à creche em jornada completa ou meio tempo, mediados igualmente pelas características da família. Tendo em

conta esses objetivos, realiza-se uma análise empírica com dados da Pesquisa Longitudinal da Primeira Infância de Chile (ELPI) usando avaliações das crianças de 4 e 5 anos de idade no ano de 2012 (*cross-section*). Para examinar os efeitos estimam-se regressões econométricas com termos de interação a partir de Modelos de Equações Estruturais (*Structural Equation Modeling* – SEM).

A contribuição deste artigo é ampliar o entendimento de como a dinâmica familiar (aspectos de *processo*) através do grau de sensibilidade e de participação parental em um período de tempo pode atenuar ou aumentar os efeitos que outros espaços como a creche têm sobre a vida da criança. Nesse sentido, o objetivo não é entender os efeitos da creche *per se*, como já destacam alguns estudos, mas compreender seus efeitos condicionados à atuação da família nesse processo de desenvolvimento infantil. Desta forma, parte-se do princípio de que o desenvolvimento humano é *path-dependent*, em que experiências em um determinado período estão relacionadas com resultados de desenvolvimento posteriores (MASTEN et al., 2005; HECKMAN, 2008). No entanto, essas relações são condicionadas a futuras experiências que ocorrem dentro da família. Quando há experiências adversas na infância, subsequentes vivências negativas na família reforçam essas primeiras. Porém, quando existe um ambiente familiar de qualidade podem-se redirecionar possíveis trajetórias negativas (BURCHINAL; VANDELL; BELSKY, 2014). Assim, as experiências subsequentes dentro da família podem contribuir a ampliar, atenuar ou manter os efeitos das primeiras experiências como aquelas que ocorrem nos centros de cuidado.

Este artigo está estruturado em seis seções. A segunda seção examina as abordagens na análise dos efeitos do cuidado não parental na primeira infância como o efeito compensatório da creche em crianças de baixo status socioeconômico e a abordagem da ecologia do desenvolvimento humano. A terceira seção analisa os efeitos do cuidado não parental e seus determinantes, como o grau de exposição, o tipo e qualidade do centro e as variáveis familiares. A quarta seção apresenta a análise empírica aplicada para Chile e seus principais resultados. A quinta seção mostra a discussão dos resultados com base nas evidências destacadas na literatura e por fim, na última seção apresentam-se as conclusões.

4.1 ABORDAGENS DAS PESQUISAS DE CUIDADO NÃO PARENTAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA

O cuidado não parental refere-se a qualquer outro tipo de cuidado regular exercido por outras pessoas diferentes dos pais e, principalmente, a maioria das pesquisas têm estudado os

efeitos no desenvolvimento infantil da participação em centros de cuidado, que incluem a creche e programas de pré-escola (NATIONAL INSTITUTE OF CHILD HEALTH AND HUMAN DEVELOPMENT – NICHD, 2006).

Os tipos de cuidado não parental são classificados por aqueles exercidos por parentes e não parentes, podendo ser dentro do domicílio da criança ou em outro local. O primeiro é o cuidado informal realizado por membros da família estendida, como os avós, também por um amigo ou vizinho. O segundo tipo é instituído com um papel intencional de cuidado, realizado, por exemplo, pela babá ou casas de família que prestam esses serviços ou de uma forma mais institucional pelos berçários, creches e jardins de infância (DOWSETT et al., 2008; PHILLIPS; LOWENTEIN, 2011).

No geral, a pesquisa sobre os efeitos do cuidado não parental tem sido vasta e diversa e para efeitos deste estudo categoriza-se a literatura em duas linhas que têm sido o centro de discussões mais recentes, sendo estas: i) a abordagem que apresenta o cuidado não parental como efeito compensatório e fator de proteção para crianças que vivem na pobreza; e ii) a abordagem da ecologia do desenvolvimento humano que destaca os efeitos da interação mútua de diversos ambientes, neste caso dos microssistemas família e centros de cuidado no desenvolvimento infantil⁴¹.

4.1.1 O efeito compensatório do cuidado não parental

Um enfoque das pesquisas sobre cuidado não parental centra-se nos efeitos de programas de intervenção sobre o desenvolvimento de crianças que vivem na pobreza, direcionados por uma visão de provisão de cuidado e educação de forma compensatória a carências associadas à comunidade ou ao próprio lar das crianças. Este interesse surge na medida em que se fortalecem as evidências sobre a associação de ambientes precários e déficits de desenvolvimento infantil (PHILLIPS; LOWENSTEIN, 2011).

O enfoque do efeito compensatório sugere que na vida de crianças pobres os centros de cuidado provêm maiores oportunidades de aprendizagem e estímulo do que aquelas oferecidas no próprio ambiente familiar (CAUGHY; DIPIETRO; STROBINO, 1994; MAGNUSON; RUHM; WALDFOGEL, 2007; LOEB et al., 2004 e 2007). As pesquisas

⁴¹ Outras abordagens iniciais direcionaram-se sobre os efeitos do afastamento materno e os impactos no apego seguro associados ao uso do cuidado não parental assim como de aspectos relacionados com a participação da mulher no mercado de trabalho. Estas abordagens não são detalhadas separadamente por já serem parte das discussões da abordagem da ecologia do desenvolvimento humano, que inclui a interação de diferentes espaços (mais imediatos e mais distantes) e diversas condições que influencia o desenvolvimento infantil.

nessa linha tentam identificar os fatores de riscos para o desenvolvimento infantil presentes na família ou na comunidade e colocam o cuidado não parental como um fator de proteção que possibilita melhores resultados para as crianças, moderando os efeitos negativos dos fatores de risco. Entre os fatores de risco mais estudados incluem-se a baixa escolaridade materna e os menores níveis de renda, já que essas condições estão associadas a uma dinâmica familiar de menor estímulo infantil (DEARING; TAYLOR 2007).

Assim, as crianças pobres são as que devem apresentar maiores benefícios dos centros de cuidado (CHRISTIAN; MORRISON; BRYANT, 1998). Em média, estas crianças contam com menor estoque de materiais de aprendizagem como livros e brinquedos em casa, seus pais gastam menos tempo lendo ou contando alguma história, suas mães apresentam menor grau de sensibilidade e recebem menor estimulação verbal do que crianças de lares mais favorecidos (DEARING; TAYLOR 2007). Em contraste, a dinâmica diária dos centros de cuidado incorpora atividades mais estruturadas e específicas de aprendizagem; as crianças, por exemplo, assistem menos televisão ou permanecem menos tempo desocupadas do que em outros tipos de cuidado não parental (DOWSETT et al., 2008). Desta forma, a participação a um centro de cuidado deve compensar parcialmente déficit dos lares (MAGNUSON; RUHM; WALDFOGEL, 2007).

Um estudo clássico sob esse enfoque é realizado por Caughy, Dipietro e Strobino (1994), o qual apontou uma associação entre a participação à creche durante os primeiros três anos de vida e maiores escores de leitura em crianças em idade escolar (de 5 e 6 anos de idade) de famílias pobres, isto comparado com os pares do mesmo estrato socioeconômico e que não tiveram outro tipo de cuidado além do parental. Considerando o tipo de cuidado, o estudo também mostra, por um lado, que crianças de lares pobres com exposição a centros de cuidado (creches) apresentam maiores escores em matemática e, por outro lado, que crianças de lares com maior estímulo apresentam escores mais baixos comparado com seus pares nas mesmas condições socioeconômicas e que não foram a centros de cuidado.

O trabalho de Caughy, Dipietro e Strobino (1994) deixa evidente que os impactos do cuidado não parental variam de acordo com as características dos lares e dependem da oportunidade de experiências de aprendizado oferecidas pelos centros comparado com aquelas oferecidas pela família. Assim sendo, resultados positivos no desenvolvimento são maiores em crianças com baixo estímulo no lar e menores quando em casa há um ambiente adequado para o aprendizado. Inclusive, o estudo aponta que os efeitos do cuidado não parental em crianças de alto nível socioeconômico podem chegar a ser negativos. Nesse

sentido, o efeito compensatório centra-se só nas crianças pobres e não chega a suplantiar os benefícios providos pelo cuidado materno de lares mais ricos.

Estudos mais recentes como o de Magnuson, Ruhm e Waldfogel (2007) corroboram essa conclusão. Neste caso, os autores avaliam os efeitos da creche no desempenho cognitivo e socioemocional quando iniciam o primeiro grau escolar elementar em crianças de diferentes status socioeconômicos dos Estados Unidos. Seus resultados mostram que frequentar a creche tem uma associação positiva com habilidades de leitura e matemática, porém apresenta uma relação negativa na dimensão socioemocional, aumentando os problemas de comportamento externalizantes, como a agressividade e o baixo autocontrole. Com respeito aos efeitos da creche em crianças de baixo status socioeconômico (avaliado pela escolaridade materna), o trabalho mostra que os resultados acadêmicos são maiores nas crianças desfavorecidas comparado com as crianças do total da amostra do estudo⁴². O escore de desempenho de leitura de crianças pobres foi de 0,24 comparado com a média de 0,18 do total da amostra. No caso dos efeitos sobre os comportamentos externalizantes não houve diferenças tão significativas entre as crianças pobres e a amostra total.

Outro ponto importante que se deve destacar é que os resultados acadêmicos obtidos pelas crianças pobres são mais persistentes no tempo do que nas outras crianças, ou seja, os impactos são mais duradouros (MAGNUSON; RUHM; WALDFOGEL, 2007). Isto parece ser um resultado inovador na medida em que as avaliações anteriores argumentavam que os efeitos dos centros de cuidado sobre as habilidades cognitivas tendem a desvanecer no tempo, com impactos pouco significativos depois do segundo grau, enquanto os efeitos no comportamento são mais persistentes (BELSKY et al., 2007).

Os trabalhos de Loeb et al., (2004) e (2007) também demonstram que os efeitos dos centros de cuidado mudam de acordo à classe social e à intensidade de uso, beneficiando mais as crianças pobres. Os resultados gerais do último estudo de Loeb et al., (2007) confirmam que frequentar 15 ou 30 horas por semana à creche aumenta o desempenho cognitivo em idades escolares, porém, aumenta os problemas de comportamento (externalizantes). No entanto, por grupos de renda os impactos diferem. Para as crianças de baixa renda os resultados cognitivos por habilidades de leitura só melhoram se frequentam 30 horas por semana, sendo que essa maior exposição ao centro não prejudica a dimensão comportamental.

⁴² Os dados são do Early Childhood Longitudinal Study, Kindergarten Cohort – ECLS-K, com uma amostra representativa nacionalmente compreendendo 10.224 crianças entrando à pré-escola. No entanto, os autores alertam para ter cautela nas generalizações nos efeitos dos grupos de crianças de baixo status socioeconômico.

Entretanto, crianças de alta renda não apresentam ganhos cognitivos por passar 30 horas em centros de cuidado e sim experimentam maiores problemas de comportamento.

Sobre a dimensão socioemocional, o estudo de Loeb et al. (2007) constata que tanto para o grupo de baixa e alta renda os efeitos negativos sobre o comportamento ocorrem quando a criança começa a frequentar centros de cuidado antes dos dois anos. Os autores explicam que a relação entre o centro de cuidado e os comportamentos externalizantes não se deve às características do centro de cuidado *per se*, mas aos problemas que se derivam por uma longa separação da criança de seus pais devido ao uso intensivo da creche; por iniciarem em idades mais precoces e com uma carga horária semanal mais elevada, o qual prejudica a interação entre pais e filhos e que posteriormente refletirá em comportamentos inadequados das crianças. No caso das crianças pobres, os autores mencionam que os programas de cuidado que atendem essa população são desenhados de forma compreensiva e diferem dos programas padrão ao incluir visitas domiciliares e promover o envolvimento parental, o qual deve permitir uma associação positiva entre o uso do cuidado não parental e o ajustamento socioemocional das crianças.

Por outro lado, apesar dos efeitos compensatórios dos centros de cuidado em crianças desfavorecidas, há que destacar que são estas as que menos usam esse tipo de cuidado. Famílias pobres tendem a escolher tipos de cuidado exercido por parentes ou casas de família que oferecem esses serviços à comunidade de forma informal. Em contraste, famílias de maior renda e escolaridade usam mais centros de cuidado como berçários e creches formalizados e menos dos outros tipos (HIRSHBERG; HUANG; FULLER, 2005; DOWSETT et al., 2008).

No entanto, o acesso das famílias pobres a centros de cuidado está associado às ações governamentais. Segundo Lipscomb (2013), as famílias pobres aumentam o uso de centros de cuidado e também escolhem os de maior qualidade quando obtém subsídio. Por outro lado, Dowsett et al. (2008) argumenta que o acesso aumenta quando existem centros de intervenção promovidos pelo governo.

Desta forma, o enfoque compensatório pode se estender ao debate de custo-efetividade de programas de cuidado e de educação de pré-escola fomentados pelo governo em populações pobres. Os Estados Unidos destacam-se por implementar programas sob este enfoque. Um dos legados tem sido o Head Start criado em 1965 e o Early Head Start que iniciou em 1994 para atender mães grávidas e crianças de baixa renda até os 3 anos (PHILLIPS; LOWENSTEIN, 2011). Sobre os resultados desse programa, Zhai, Waldfogel e Brooks-Gunn (2013) destacam que entre as crianças pobres, aquelas que participam no

programa Head Start têm maior acesso a materiais de aprendizagem e têm menor probabilidade de serem espancadas por seus pais.

Dentro do enfoque compensatório também são citados os projetos que têm sido estudados por James Heckman, como é o Programa Perry Preschool e o Abecedarian, os quais iniciaram em 1962 e 1972 respectivamente e são orientados para atender crianças de baixa renda (PHILLIPS; LOWENSTEIN, 2011). Baseados nos resultados desses projetos, Cunha e Heckman (2011) argumentam que investimentos de qualidade em programas para crianças de famílias com desvantagens constituem uma forma de compensação parcial a ambientes com deficiências. Segundo Heckman e Masterov (2007) intervenções do Estado em programas de pré-escola são muito eficientes diante da dificuldade de melhorar as condições das famílias com desvantagens, como por exemplo, o grau de escolaridade dos pais ou cuidadores.

O projeto Pré-escola Perry, em particular, é um programa educacional implementado no estado de Michigan nos Estados Unidos e consistia em uma atenção diária de duas horas e meia a crianças a partir dos 3 anos e também compreendia uma visita semanal ao domicílio por parte de um professor treinado. Apesar do projeto estar classificado no enfoque compensatório, é importante considerar que parte do êxito do programa foi o envolvimento da família, a qual foi incentivada a implementar o currículo proposto em casa. A visita constituía um suporte para estas famílias e inclusive permitia reconhecer outros recursos da comunidade ou do governo que auxiliavam em outras necessidades (CUNHA; HECKMAN 2011).

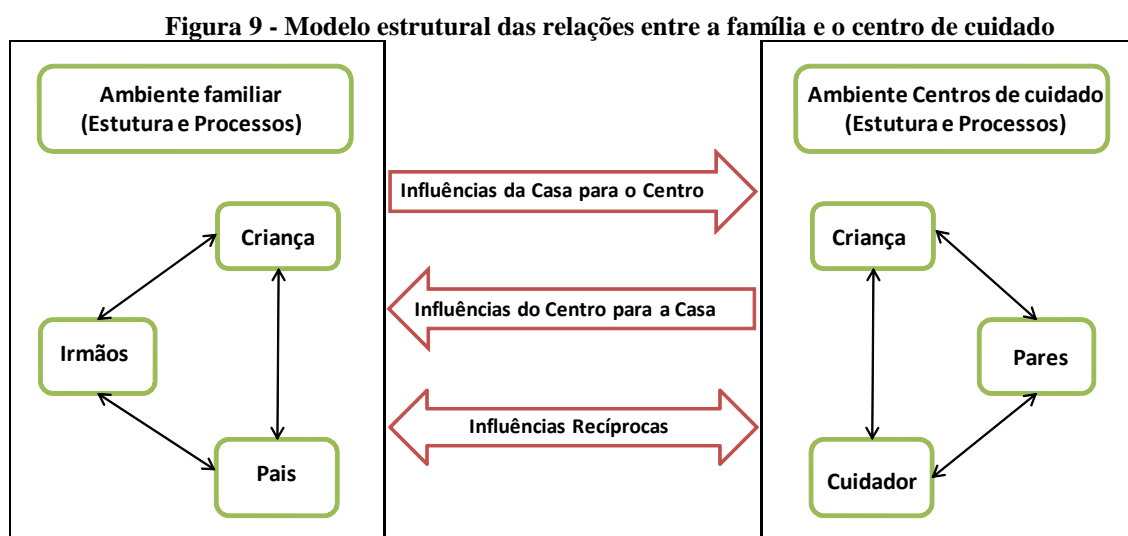
Apesar dos grandes impactos dos programas baseados no modelo compensatório, este enfoque é limitado na medida em que tende a colocar a família em uma posição passiva na promoção do desenvolvimento infantil. Se bem demonstram os resultados do Programa Perry, o êxito está associado ao engajamento dos pais, mas esse aspecto não é prioridade no desenho da maioria dessas intervenções. Portanto, é necessária analisar a importância da interação da família, não procurando compensar suas carências com a promoção de outros centros, mas buscando possíveis sinergias e colocando-a em um papel mais ativo, promovendo qualidades como a sensibilidade materna e as práticas de envolvimento parental.

4.1.2 A abordagem ecológica nos efeitos do cuidado não parental

Pode se perguntar o que deve influenciar as experiências que a criança tem nos centros de cuidado e que gera impactos no seu desenvolvimento e como a família participa nesse processo? O enfoque do efeito compensatório aponta alguns caminhos dando ênfase na importância de ambientes estimulantes, argumentando que os benefícios dos centros de

cuidado são maiores nas populações pobres, por contar com ambientes familiares mais precários. No entanto, este enfoque oferece pouco entendimento aos processos que ocorrem na interação entre as experiências da criança na família conjuntamente com as experiências dentro do centro de cuidado. Portanto, existe uma necessidade de tratar essas relações mais complexas.

Uma interpretação mais clara dos impactos do cuidado não parental pode ser discutida sob a abordagem da ecologia do desenvolvimento. Essa visão, como exposta em detalhe no artigo 1, analisa os efeitos no processo de desenvolvimento infantil da interação mútua dos diferentes espaços sociais onde as crianças crescem, desde os mais imediatos como a família até os mais distantes como o ambiente social em geral. Assim, sob este enfoque, classificam-se os estudos que consideram a interação das características da família e dos centros de cuidado, buscando padrões e influências recíprocas em uma ecologia dual entre estes dois ambientes. Na Figura 9 apresenta-se um modelo estrutural dos links entre o ambiente familiar e centro de cuidado.



Fonte: Shpancer (2002, p. 376).

As experiências da criança em um contexto podem influenciar seu comportamento e vivências em outro espaço social e também seu desenvolvimento. Essas relações são complexas porque intervêm aspectos tanto de “processos ou dinâmicas” quanto de características “estruturais” dos lares e dos centros de cuidado. Os aspectos de processo têm a ver com as interações entre pais e filhos mediadas pelos estilos e práticas parentais e no caso dos centros de cuidado são definidos pela interação do cuidador e a criança, grau de sensibilidade do professor, práticas de saúde e também pela interação da criança com seus

pares. Por outro lado, as características estruturais podem-se definir pela composição das famílias como, por exemplo, lares monoparentais, famílias separadas ou por características tais como o grau de escolaridade e os níveis de renda; e no caso dos centros de cuidado pela razão entre adultos do staff e crianças, tamanho dos grupos, grau de escolaridade do cuidador e espaços físicos (DOWSETT et al., 2008).

A Figura 9 mostra as interconexões entre o ambiente familiar e o centro de cuidado, tais como: a influência do ambiente familiar e características dos pais sobre as experiências da criança nos centros de cuidado; a influência do dia de cuidado sobre as experiências das crianças em casa; as influências recíprocas dos dois ambientes sobre o desenvolvimento da criança. Outras conexões mais específicas encontram-se na relação entre os pais e os cuidadores dos centros e também o papel das características da criança na adaptação nos diferentes contextos de cuidado (SHPANCER, 2002). Detalhes dessas relações são expostos a seguir como uma forma de entender os processos que definem os efeitos do cuidado não parental sobre o desenvolvimento infantil.

4.1.2.1 Influências do lar para o centro de cuidado

A qualidade do ambiente familiar é um moderador dos efeitos tanto positivos quanto negativos associados ao cuidado não parental. Aspectos da qualidade do lar estão relacionados às interações entre pais e filhos, nos quais predomina o carinho, a sensibilidade, as práticas parentais positivas e os estilos parentais participativos que promovem experiências de aprendizagem e de estimulação (WATAMURA et al., 2011). Entre os aspectos familiares que afetam a adaptação da criança aos centros de cuidado podem-se citar o apego inseguro, a presença de conflitos ou agressão parental e a depressão ou ansiedade materna (SHPANCER, 2002; DAWSON et al., 2003).

Por um lado, o apego seguro está relacionado a uma figura de base segura e de confiança que a criança tem sobre a capacidade de seus pais de confortá-la e protegê-la e que é essencial para o desenvolvimento socioemocional e sua futura adaptação em outros espaços. Quando as crianças apresentam apego inseguro elas têm maior dificuldade de adaptação social a um centro de cuidado e apresentam comportamentos hostis e agressivos na pré-escola (QUAN; BUREAU; YURKOWSKI, 2013).

Por outro lado, a violência doméstica prejudica os resultados das crianças nos centros de cuidado, já que estas crianças tendem a ser rejeitadas por seus pares e são menos preferidas pelos professores nos centros de cuidado. Outro fator negativo associado à família tem a ver

com a depressão e a ansiedade materna. Crianças cujas mães tendem a se culpar ou estar ansiosas pela separação com o filho são vistas negativamente pelo staff do centro e têm maior probabilidade de estar em centros de baixa qualidade (SHPANCER, 2002).

4.1.2.2 Influências do centro de cuidado para o lar

A participação nos centros de cuidado afeta a vida familiar das crianças de várias maneiras. Podem mudar as interações entre pais e filhos, as práticas parentais são alteradas de forma positiva e os centros de cuidado formam parte do suporte social da família (WATAMURA et al., 2011; BROMER; HENLY, 2004; SHPANCER, 2002).

Em especial, Bromer e Henly (2004) estudam o papel do cuidado não parental como suporte familiar e explicam que mães de famílias pobres que ativam suas redes sociais nos diferentes tipos de cuidado tendem a ser mais sensíveis do que aquelas com um suporte social mais restrito. O cuidado realizado por parentes (seja pelos avós da criança ou outros) apresentam suportes desde assistência emocional, informacional e financeira. No caso do cuidado em centros formais também se constitui como um suporte de serviços educacionais, com provisão de informação de saúde e de outros temas.

4.1.2.3 Influências recíprocas entre o lar e o centro de cuidado

Os resultados de desenvolvimento das crianças são influenciados pela interação de características contextuais da família e dos centros de cuidado e, portanto, o padrão preditivo de cada ambiente sobre o bem-estar da criança modifica-se por essas interações. Por exemplo, as características das famílias moderam os efeitos do cuidado não parental, como ocorre nos lares de maior status socioeconômico em que os efeitos de outro tipo de cuidado são menos significativos na dimensão cognitiva (MAGNUSON; RUHM; WALDFOGEL, 2007). De igual forma, a participação em centros como a pré-escola aumenta a influencia ou poder preditivo das práticas parentais sobre o desenvolvimento cognitivo dos filhos (PINTO; PESSANHA; AGUIAR, 2013).

Na abordagem da ecologia do desenvolvimento entende-se que um fator de risco em particular não é suficiente para gerar resultados negativos nas crianças. Isto depende de aspectos acumulativos e da interação desses fatores de risco em diferentes ambiente, assim como da duração e grau de exposição a eles. Nessa linha, o trabalho de Watamura et al., (2011) analisa os links entre a família e o centro de cuidado e examina os resultados de

crianças em vários nichos de exposição de acordo às interações entre aspectos de qualidade⁴³ desses dois ambiente, tais como:

- a) nichos de *dupla proteção*, que são aqueles que oferecem ambientes de qualidade para a criança tanto em casa como no centro de cuidado;
- b) nichos de *perda de recursos* onde crianças vivem em um ambiente familiar de qualidade, porém frequentam centros de baixa qualidade;
- c) nichos de *cuidado compensatório* cujas crianças vivem em lares que apresentam riscos, mas que participam em centros de alta qualidade; e por ultimo;
- d) nichos de *duplo risco* (*double jeopardy*) onde as crianças experimentam riscos tanto na família quanto nos centros de cuidado.

Os resultados do estudo confirmam que as crianças expostas a *duplo risco*, pela interação de ambientes familiares e de centros de cuidado de baixa qualidade, apresentam os mais elevados níveis de problemas de comportamento (tanto internalizantes como externalizantes) e o mais baixo desempenho de habilidades pró-sociais comparado com os nichos de *dupla proteção* e *perda de recursos*. Os principais fatores familiares que intervêm nesses resultados são a depressão materna e o estilo parental autoritário. Por outro lado, as crianças de lares de baixa qualidade, mas que participam em centros de cuidado de alta qualidade beneficiam-se do efeito compensatório do cuidado não parental e apresentam menores problemas de comportamento. Por fim, as crianças que vivem em nichos de *dupla proteção* apresentam menores problemas internalizantes e mais comportamentos prosociais (WATAMURA et al., 2011)..

O estudo de Watamura et al. (2011) sugere que os programas de intervenção focados nas populações pobres devem ser promovidos em ambos ambientes, tanto na família como nos programas de cuidado. Em especial, chama a atenção para o papel mais ativo que deveria ser-lhe atribuído à família dentro dos programas do governo, pois ela apresenta os maiores determinantes no desenvolvimento infantil e nos resultados mediados pelos centros de cuidado. Também salienta que a área que o governo deveria prestar mais atenção é com respeito à depressão materna (WATAMURA et al., 2011).

⁴³ É importante destacar que os aspectos de qualidade na família não foram avaliados considerando o nível de escolaridade da mãe e ao invés aplicam o instrumento HOME, que inclui aspectos de recursos de estimulação, como livros, brinquedos, grau de resposta materna às necessidades da criança, entre outros aspectos. Para avaliar a qualidade do centro de cuidado foi usado o instrumento Observer Ratings of the Caregiving Environment – ORCE.

4.2 EFEITOS DO CUIDADO NÃO PARENTAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA E SEUS DETERMINANTES

O estudo dos efeitos do cuidado não parental no desenvolvimento infantil é um assunto complexo porque depende da interação de diversos fatores, como o tipo de cuidado, a qualidade do centro, a quantidade ou tempo de exposição e as variáveis da família (Quadro 4). Assim, apesar de ser importante analisar os efeitos comparando resultados de desenvolvimento entre os grupos que participam e não participam dos centros de cuidado (tratamento vs controle) como realiza o estudo de Urzúa e Veramendi (2011) usando a mesma base de dados utilizada aqui (porém analisando as avaliações só para a capital de Chile (Santiago) e para o ano de 2010), essa análise ainda é incompleta porque não permite levar em conta diferenças pela intensidade do uso da creche entre os que frequentam, nem observar como os efeitos variam conforme a qualidade da participação parental e que é fundamental no processo de adaptação social e no desenvolvimento da criança. Portanto, entender os mecanismos dos efeitos do cuidado não parental implica reconhecer como esses diversos aspectos interagem.

O consenso da literatura, especialmente de pesquisas não experimentais, tem demonstrado que as experiências em centros de cuidado como nas creches estão relacionadas com melhor desempenho cognitivo das crianças, aumentando os escores em matemática, leitura, vocabulário, linguagem e resolução de problemas em idades da pré-escola e do ensino elementar, comparado com crianças que só tiveram cuidado parental (BELSKY et al., 2007; NICHD, 2006; CLAESSENS, 2012). O trabalho de Urzúa e Veramendi (2011) aplicado a Chile mostra que a creche aumenta o desempenho cognitivo de crianças maiores de dois anos, avaliado pelo Teste de Desenvolvimento Psicomotor - TEPSI na subárea de linguagem. No entanto, os resultados não foram significativos quando a dimensão cognitiva foi avaliada pelo Teste de Vocabulário em Imagens Peabody, adaptado para Hispanoamérica (TVIP) e que será testado neste estudo.

No caso da dimensão socioemocional, os estudos mostram que o cuidado não parental está associado com maiores níveis de problemas de comportamento externalizantes, que incluem agressividade, hostilidade, raiva e desobediência e parecem ser consistentes em crianças de diferentes países e culturas como Estados Unidos, Austrália e Inglaterra (BELSKY et al., 2007; YAMAUCHI; LEIGH, 2011; HANSEN; HAWKES, 2009; CLAESSENS, 2012). No Chile em particular, Urzúa e Veramendi (2011) encontra resultados similares usando o indicador agregado de comportamentos internalizantes e externalizantes

Child Behavior Checklist (CBCL), mas eles alertam que isto não pode ser interpretado como um efeito negativo de frequentar creche, mas associado a dificuldades de identificar um tratamento robusto dos efeitos em amostras pequenas (já que eles usaram uma amostra para a cidade de Santiago).

Mas, quais são os mecanismos que explicam essas relações e em especial com o ajustamento socioemocional? Alguns autores como Watamura et al., (2011) atribuem essa associação a aspectos de qualidade do centro cuidado. Outros, no entanto, explicam esse fenômeno mais a um processo acumulativo da intensidade do uso da creche e os problemas que se desenvolvem na interação entre pais e filhos (BELSKY, 2002).

Sobre o primeiro argumento, os fatores de qualidade como o maior grau de escolaridade e de sensibilidade dos professores estão associados a um melhor ajustamento das crianças nos centros, ainda quando elas fazem um uso intensivo e os lares são mais desfavorecidos (WATAMURA et al., 2011).

Por outro lado, Belsky (2002) assinala que as relações entre pais e filhos prejudicam-se pelo início precoce à creche, pela continuidade e a intensidade da carga horária semanal. As mães são menos sensíveis com seus filhos quando estes apresentam um maior histórico de intensidade de uso da creche, ainda quando a qualidade do centro de cuidado é controlada (NICHD, 1999). Um estudo para Chile⁴⁴ mostra que mães solteiras são mais afetivas com seus bebês quando eles não frequentam o berçário. Todavia, entre as crianças que participam, as mães apresentam uma menor qualidade de interação quando ingressam antes dos seis meses de idade do que após essa idade (OLHABERRY, 2011). Crianças que iniciam a participação na creche nos primeiros 6 meses de vida, em jornada completa e que continuam usando durante a infância apresentam maiores problemas de ajustamento socioemocional na idade da pré-escola (NICHD, 2003). Loeb et al., (2007) também demonstrou que os efeitos da creche nos problemas de comportamento são maiores para crianças que iniciaram nos dois primeiros anos de vida e com uma carga de 30 horas por semana. Assim, os efeitos não são exclusivamente em função das características dos centros de cuidado como a qualidade, pois apesar de ser importante, o processo dos efeitos do cuidado não parental primeiro inicia-se pela influência na interação entre pais e filhos e posteriormente reflete-se nos comportamentos das crianças.

Apesar desses argumentos, ainda não é clara a relação entre o cuidado não parental e os problemas de comportamento. Outras variáveis entram nesse processo, como por exemplo,

⁴⁴ O trabalho é de corte transversal e não experimental e usa uma amostra de 80 bebês de 4 a 15 meses de idade (OLHABERRY, 2011).

o tipo de cuidado, associado mais aos efeitos das creches e não ao cuidado exercido pelos avós em países como os Estados Unidos (BELSKY et al., 2007). No entanto, os resultados de Hansen e Hawkes (2009) para Inglaterra mostram essa relação com o cuidado exercido pelos avós, especificamente nas interações com os pares e mais reportados nos meninos.

Igualmente esse fenômeno tem sido relacionado à instabilidade das experiências devido a mudanças de centros de cuidado no tempo e ao uso simultâneo de múltiplos arranjos durante o dia ou semana, combinando à pré-escola e outro centro de cuidado. Mudanças de salas de aula, de rotinas, regras, estruturas, atitudes e práticas de distintos cuidadores inibem a formação de relacionamentos seguros com os cuidadores e com os pares e aumenta o nível de stress e a dificuldade de adaptação em cada nova situação, o que pode prejudicar a regulação das emoções e propiciar comportamentos negativos (MORRISSEY, 2009; CLAESSENS, 2012; CLAESSENS; CHEN; 2013).

Shpancer (2006) menciona que os efeitos do cuidado não parental não são conhecidos em essência e as limitações no seu estudo devem-se principalmente à dificuldade de pesquisas puramente experimentais. Assim, ele argumenta que não é possível afirmar que o cuidado não parental seja ruim para as crianças. Há uma vasta complexidade dos links, atribuído a como os comportamentos são definidos, medidos e analisados, assim como a características intrínsecas das crianças, aos distintos tipos de cuidado, em épocas diferentes e em distintos contextos.

Esses diversos aspectos que definem os mecanismos dos efeitos do cuidado não parental junto com a interação das variáveis familiares são detalhados a seguir. Mas antes, no Quadro 4, apresenta-se uma síntese dos principais resultados dos estudos citados aqui, destacando as variáveis de cuidado analisadas, tais como o tipo, qualidade e intensidade, as avaliações de desenvolvimento infantil usadas, o método aplicado e as heterogeneidades dos efeitos examinadas. Isto último, indicando se o estudo verifica como os efeitos variam conforme algumas circunstâncias, como o status socioeconômico da família, gênero das crianças, qualidade parental, qualidade do centro, entre outras.

Quadro 4 - Síntese de estudos sobre impactos do cuidado não parental

| Autor / país / base / idade | Variáveis de cuidado avaliadas | Variáveis de avaliação infantil (dependente) | Método | Heterogeneidades dos impactos (Interações) | Principais Resultados |
|---|--|--|---|--|---|
| Burchinal, Vandell e Belsky (2014) -Estados Unidos -Base NICHD SECCYD -15 anos | - <u>Intensidade</u> : horas por semana até os 4,5 anos - <u>Qualidade</u> : <i>Observational Record of the Caregiving Environment (ORCE)</i> - <u>Tipo de cuidado</u> : Centros, casas de família e dentro de casa (diferente dos pais e os avós). Medido por proporção de intervalos de idades até 4,5 que recebeu o tipo de cuidado | - <u>Cognitivo</u> : <i>Woodcock-Johnson Psycho-Educational Battery-Revised (WJ-R)</i> - <u>Socioemocional</u> : comportamentos de risco (álcool, drogas e cigarro), Impulsividade (<i>Weinberger Adjustment Inventory</i>) e comportamentos externalizantes (<i>Youth Self-Report</i>) | SEM | Sensibilidade materna por categorias: Alta e Baixa X Horas de cuidado Sensibilidade X Qualidade do centro | Maior qualidade da creche aumenta desempenho cognitivo quando há maior sensibilidade materna aos 15 anos. Maior nº horas em creche aumenta impulsividade aos 15 anos quando houve menor sensibilidade materna na infância Os efeitos da creche (impulsividade e externalizantes) são moderados por uma elevada sensibilidade em anos posteriores ao uso da creche, aos 15 anos. |
| Pinto, Pessanha e Aguiar (2013) - Porto (Portugal) -Base LSCEA -1 a 3 e 4 a 6 anos | - <u>Qualidade dos centros de cuidado</u> : rotinas, staff, interações, programa. Creche: <i>Infant Toddler Environment Rating Scale – ITERS</i> e Pré-escola: <i>Early Childhood Environment Rating Scale-Revised – ECERS-R</i> | - <u>Cognitivo</u> : linguagem, comunicação e alfabetização (Griffiths Mental Development Scales, Concepts About Print Task, Adaptive Behavior Scales) | HLM | Status socioeconômico (SES) por educação da mãe Qualidade do ambiente (escala HOME) | A qualidade da família na idade de 1 a 3 anos foi associado a linguagem e alfabetização aos 4 a 6 anos e a influencia é mais forte quando a qualidade da pré-escola é maior. Não houve associação entre a qualidade da creche e os resultados na idade da pré-escola. |
| Claessens e Chen (2013) -Australia, Base LSAC, 4,5 anos | - <u>Instabilidade</u> : 1= dois ou mais tipos simultâneos durante o dia ou semana. <u>Intensidade</u> : número de horas por semana em cada tipo. - <u>Tipo</u> : relativo, formal (pré-escola e creche) | - <u>Socioemocional</u> : hiperatividade, conduta, problemas com pares, etc. <i>Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)</i> | MQO MPS M | Instabilidade de cuidado anterior da idade de 4,5 Gênero SES | Múltiplos arranjos de cuidado simultaneamente diminui as habilidades pro-sociais e aumenta problemas de conduta. Ainda mais quando não há histórico anterior de multiplicidade. Não houve diferenças por gênero nem SES |
| Claessens (2012) -Estados Unidos -Base ECLS-K - 5 anos | - <u>Intensidade</u> : Média de horas por semana (diferente da pré-escola). Dummy se não frequentou qualquer centro. Analisam crianças que estão na pré-escola todo dia e as que estão meio tempo - <u>Tipo</u> : dummy de centro formal de cuidado durante a pré-escola | - <u>Cognitivo</u> : Testes de leitura, matemática - <i>Item Response Theory</i> - <u>Socioemocional</u> : auto-controle, Habilidades interpessoais, comportamentos externalizantes e internalizantes (<i>Social Rating Scale</i>) | MQO cluster - adjust ed regres sion model s | Horas por semana X dummy centro formal Gênero x centro Gênero x horas SES por renda | Maior nº de horas de cuidado maior score em matemática, porém maiores problemas externalizantes, menor autocontrole e menor habilidade de relações interpessoais. Meninas em centros têm menor score de leitura e menor score de problemas internalizantes que os meninos. Não houve significância com interações com SES |

(continua)

| | | | | | |
|--|--|--|-------------------------|---|--|
| <p>Yamauchi e Leigh (2011)</p> <p>-Austrália</p> <p>-Base LSAC</p> <p>-2 a 3 anos</p> | <p>- <u>Tratamento:</u> 1=cuidado não parental de 2 a 3</p> <p>- <u>Intensidade:</u> 1=full-time em 2 a 3. Contínua: horas à semana de 0 a 3 anos</p> <p>- <u>Qualidade:</u> racion cuidador/criança, Staff qualificado. <u>Tipos:</u> Center care, Home-based-care, informal (avós, amigos, vizinhos, etc)</p> | <p>- <u>Socioemocional:</u> comportamento: <i>Short Temperament Scale for Infant – STSI</i>: acessibilidade, reatividade e persistência</p> | <p>MQO e PSM</p> | <p>- (SES) por educação da mãe e por categorias</p> <p>- tipo de cuidado e qualidade</p> <p>- Interação qualidade e tipo de cuidado</p> | <p>Cuidado <i>full-time</i> tem uma relação negativa com o comportamento (reatividade e acessibilidade), associado a <i>centros</i>, e podem ser mitigados pela <i>qualidade</i> razão entre cuidadores/crianças (4:10)</p> <p>Maior SES maior associação negativa com resultados de comportamento</p> |
| <p>Urzúa e Veramendi (2011)</p> <p>-Santiago (Chile)</p> <p>- Base ELPI, 0 a 5 anos</p> | <p>- <u>Tratamento:</u> 1=frequentou algum centro de cuidado / 0=caso contrario</p> | <p>- <u>Cognitivo:</u> EEDP, TEPSI, TVIP</p> <p>- <u>Socioemocional:</u> Child Behavior Checklist - CBCL (internalizante + externalizante), respondido pelos pais</p> | <p>MQO, VI, DD, PSM</p> | <p>Não estudam heterogeneidades dos efeitos</p> | <p>O uso do centro favorece o cognitivo de crianças maiores de 2 anos. Maior score TEPSI para o grupo tratamento. Com o TVIP não há resultados significativos.</p> <p>Maior score de problemas de comportamento (CBCL)</p> |
| <p>Vandell et al., (2010)</p> <p>-Estados Unidos</p> <p>-Base NICHD SECCYD</p> <p>-15 anos</p> | <p>Idade de cuidado 0 a 4,5 anos</p> <p>-<u>Tipo:</u> centros, casas de família, dentro de casa, cuidado paterno e cuidado de avós.</p> <p>% de intervalos de idade que recebeu esse tipo</p> <p>-<u>Intensidade:</u> média de horas por semana dos intervalos de idade.</p> <p>-<u>Qualidade:</u> avaliada por <i>Observational Record of the Caregiving Environment (ORCE)</i></p> | <p>-<u>Cognitivo:</u> <i>Woodcock-Johnson Psycho-Educational Battery-Revised (WJ-R)</i></p> <p>-<u>Socioemociona:</u> comportamentos de risco (álcool, drogas e cigarro), Impulsividade (<i>Weinberger Adjustment Inventory</i>) e comportamentos externalizantes (<i>Youth Self-Report</i>)</p> | <p>SEM</p> | <p>Riscos familiares (indicador com educação da mãe, razão de renda sob linha de pobreza, mãe solteira, escala HOME e sensibilidade materna) Gênero</p> | <p>Maior qualidade de cuidado não parental na infância aumenta os resultados cognitivos aos 15 anos e diminui o reporte de problemas externalizantes.</p> <p>Maior n° horas de cuidado aumenta os comportamentos de risco e a impulsividade aos 15 anos, mas é moderado pela maior qualidade do cuidado não parental.</p> <p>Não houve diferenças de efeitos de qualidade e horas de cuidado não parental por gênero nem por risco da família.</p> |
| <p>Hansen e Hawkes (2009)</p> <p>-Inglaterra</p> <p>-Base MCS</p> <p>-3 anos</p> | <p>-<u>Tipo:</u> centros formais, cuidado paterno, não-grupos (nanny) cuidado informal pelos avós, outro tipo informal (amigos, vizinhos)</p> <p>Cuidado realizado nos primeiros 9 meses de vida</p> | <p>-<u>Cognitivo:</u> vocabulário e conhecimentos preparatórios para a escola (cores letras, etc). <i>British Ability Scale (BAS)</i> e <i>School Readiness Composite</i></p> <p>-<u>Socioemocional:</u> Problemas de conduta e com os pares. <i>Strength and Difficulties Questionnaire (SDQ)</i></p> | <p>MQO</p> | <p>Análise por subgrupos: gênero, SES por educação materna, lares monoparentais, idade da mãe, com benefícios do governo</p> | <p>A creche aumenta o score de readiness, com maiores benefícios para os pobres e de mães mais jovens. O cuidado dos avós aumenta o vocabulário, mas é maior para as crianças de famílias ricas.</p> <p>O cuidado informal inclusive o exercido pelos avós aumenta os problemas de comportamento, mais que o cuidado formal. Com os avós é relacionado a problemas com os pares e mais para meninos. Crianças com mães mais jovens reportam maiores problemas de comportamento</p> |

(continua)

| | | | | | |
|--|--|---|-------------------|--|---|
| McCartney et al., (2010) -Estados Unidos -Base NICHD SECCYD -2 a 4,5 anos | - <u>Intensidade</u> : número de horas por semana nos primeiros 4,5 anos de vida. % de tempo em intervalos de idade que a criança foi à creche - <u>Qualidade</u> : <i>Observational Record of the Caregiving Environment (ORCE)</i> . % tempo gasto em grupos grandes (>4 crianças para 2 anos, >7 crianças para 3 anos e >8 crianças para 4,5 anos | - <u>Socioemocional</u> : problemas externalizantes avaliados pelo teste <i>Child Behavior Checklist – CBCL</i> que é reportado pelos pais e <i>Caregiver-Teacher Report Form</i> reportado pelos professores. | MQO EF | Horas X % tempo gasto em turmas grandes Idade Gênero, pobreza, qualidade parental, qualidade do centro | Maior número de horas na creche aumenta comportamentos externalizantes e mais ainda em centros de baixa qualidade e que gastam maior proporção de tempo em grupos grandes. Crianças que gasta mais horas na creche tem mães com menor educação, sem cônjuge, com menor qualidade parental e sintomas mais depressivos e esteve relacionado a comportamentos externalizantes. Os comportamentos externalizantes não foram moderados gênero, pobreza e qualidade parental |
| Morrissey (2009) -Estados Unidos - Base NICHD SECCYD -2 e 3 anos | - <u>Instabilidade</u> : mudanças no número de arranjos de cuidado com uso simultâneo - <u>Tipo</u> : centros, avós, casas de família Usando dummy). <u>Intensidade</u> : horas por semana em cada tipo. <u>Qualidade</u> : avaliada por <i>Observational Record of the Caregiving Environment (ORCE)</i> | - <u>Socioemocional</u> : Adaptive Social Behavioral Inventory (ASBI) e Child Behavior Checklist (CBCL) | EF | Gênero Temperamento da criança | Aumento de participação em arranjos de cuidado aumenta os problemas de comportamento e diminui as habilidades pró-sociais, especialmente entre meninas e crianças mais novas. Os resultados são consistentes nos problemas tanto reportados pelas mães quanto dos professores |
| Magnuson, Ruhm e Waldfogel (2007) -Estados Unidos -Base ECLS-K -5 anos | - <u>Tratamento</u> : 1=frequentou a creche antes de entrar à pré-escola; - <u>Tipo</u> : dummies 1=center-based; 1 = frequente Head Star; 1= outro tipo de cuidado não parental (familiares, nanny e babysistter) | - <u>Cognitivo</u> : teste de leitura e matemática de crianças ao final da pré-escola. - <u>Socioemocional</u> : <i>Social Rating Scale</i> : problemas de Comportamentos externalizantes e índice de autocontrole. Teste respondido pelos professores | EF, PSM, VI | SES usando amostra para pobres como aqueles que têm pais sem completar a secundária. | Aumento das habilidades de leitura e matemática iniciando a escola (0.12 e 0.10 DP). Aumenta agressão e diminui o autocontrole (0,11 e 0,07 DP). A creche tem maiores impactos que outro tipo e escolas públicas. Em crianças pobres aumenta o cognitivo (0,24 DP score em leitura vs 0,18 DP amostra global) mas aumenta os problemas externalizantes |
| Belsky et al. (2007) -Estados Unidos -Base NICHD SECCYD - 4,5 a 12 anos | - <u>Intensidade</u> : Horas por semana de 3 a 54 meses de idade. - <u>Qualidade</u> : testes crèche: <i>Observational Record of the Caregiving Environment (ORCE)</i> - <u>Tipo de cuidado</u> : Relativo (pai, avós, vizinho, amigos etc); não-relativo fora de casa (centros); não relativo dentro de casa (babás). % de tempo gasto em cada tipo | - <u>Cognitivo</u> : <i>Woodcock-Johnson Psycho-Educational Battery-Revised</i> : vocabulário, leitura, matemática. - <u>Socioemocional</u> : habilidades sociais pelo <i>Social Skill Rating System – SSRS</i> ; problemas externalizantes pelo <i>Child Behavior Checklist Teacher Report Form</i> . | HLM | Horas x idade Tipo de centro x Idade Qualidade x idade Gênero SES | Maior qualidade do centro de qualquer tipo, maior scores de vocabulário até o quinto grau. Maior exposição aos centros maiores problemas de comportamento até o sexto grau. O problema é nos centro e não no cuidado relativo (avós etc). A qualidade parental prediz mais fortemente que os centros de cuidado, tanto no cognitivo quanto ajuda a reduzir os problemas externalizantes. |
| Loeb et al. (2007) -Estados Unidos -Base ECLS-K – 5 anos | - <u>Intensidade</u> : dummy 1= 15 hrs por semana; 1=30 hrs por semana, Idade de início. Meses por ano antes dos 5 anos. - <u>Tipo</u> : Head Start, centros. | - <u>Cognitivo</u> : teste de leitura e matemática de crianças ao final da pré-escola. - <u>Socioemocional</u> : <i>Social Rating Scale</i> : problemas de Comportamentos externalizantes e índice de autocontrole. | MQO PSM VI | Testeam diferentes amostras por categorias de renda: muito baixa, baixa, média e alta | Aumenta o cognitivo quando iniciam entre 2 e 3 anos Impactos negativos no comportamento para quem inicia mais cedo antes dos 2 anos Maior n° horas por dia maiores benefícios acadêmicos, porém maiores problemas de comportamento (duplica o efeito por 30hs). Em baixa renda 30hrs aumenta o cognitivo. Classe de renda alta aumenta problemas de comportamento por 15hrs |

Fonte: elaborado pela autora (2014)

Nota: **Métodos**: MQO: Mínimos Quadrados Ordinário; MPSM: Multinomial Propensity Score Matching; PSM: Propensity score Mathching, EF: Efeitos fixos; VI: Variáveis instrumentais; HLM: Unconditional Hierarchical Linear Modeling. Sigla DP: desvio padrão; **Bases de dados**: LSCEA: Longitudinal Study of Children's Engagement and Adaptation; LSAC: Longitudinal Survey of Australian Children; ELPI: Pesquisa Longitudinal da Primeira Infância de Chile; MCS: Millennium Cohort Study; ECLS-K: Early Childhood Longitudinal Study-Kindergarten Class 1998-1999; NICHD SECCYD: National Institute of Child Health and Human Development Study of Early Child Care and Youth Development

4.2.1 O tipo de cuidado

Apesar de existir diferentes tipos de cuidado não parental incluindo o exercício por outros familiares como os avós, as maiores evidências dos impactos no desenvolvimento das crianças são com respeito ao cuidado em instituições formais, tais como a participação em creches e a pré-escola. Um problema de interpretar claramente esses resultados é a ausência de informação sobre como os centros formais diferem de outros tipos de cuidado e sobre que classe de experiências as crianças têm em cada tipo. Pode-se destacar, por exemplo, a carência de estudos sobre os efeitos do cuidado realizado pelas babás no domicílio da criança. Seria relevante estudos nessa área considerando que a maioria de famílias que usam esse tipo de cuidado é de elevado status socioeconômico e cujas crianças tendem a ter uma relação menos significativa entre os resultados cognitivos e a exposição à creche. Desta forma, será que os efeitos do cuidado realizado pelas babás diferem daqueles gerados pelos centros de cuidado em famílias de classe alta? Futuros trabalhos poderiam avançar nessa área.

Os impactos do cuidado não parental sobre as habilidades cognitivas e socioemocionais devem variar de acordo com os tipos de cuidado já que estes diferem em características tanto de estrutura (tamanho das turmas, educação do cuidador, espaços físicos, estoque de materiais, etc) como de processos (sensibilidade do cuidador, interações positivas e negativas, estimulação cognitiva e práticas de saúde) (DOWSETT et al., 2008).

As evidências sugerem que as habilidades cognitivas têm uma relação positiva com o uso dos centros de cuidado comparado com outros tipos como casas de família que prestam esse serviço ou outros parentes (MAGNUSON; RUHM; WALDFOGEL, 2007; LOEB et al., 2007; DOWSETT et al., 2008). O trabalho de Hansen e Hawkes (2009) para Inglaterra argumenta que a creche é importante para a aprendizagem de elementos necessários para o início da escola, como as cores ou as letras. Também encontra que o cuidado realizado pelos avós está associado ao aumento de vocabulário nas crianças e explica esse fato aos vínculos mais fortes e que podem fazer com que os avós conversem mais com a criança do que outros cuidadores.

Com respeito aos centros de cuidado e que é o foco deste estudo pode-se perguntar a que se deve o diferencial de resultados comparado com os outros tipos? Nos centros as crianças têm múltiplos cuidadores, elas são agrupadas de acordo à idade, as atividades são mais estruturadas, há uma educação mais orientada e os cuidadores têm maior grau de escolaridade e treinamento. Normalmente os centros oferecem maiores espaços, com maior

estoque de brinquedos e materiais e o ambiente físico é mais desenhado para as crianças (HANSEN; HAWKES, 2009; DOWSETT et al., 2008). Dada essas qualidades, os centros devem prover experiências diferentes às recebidas pelas casas de família ou pelo cuidado relativo.

Segundo Dowsett et al. (2008), crianças de 2 a 4 anos e meio que frequentam centros recebem maior estímulo cognitivo, apresentam menor interação negativa e de linguagem com adultos e dedicam menos tempo a ver televisão que outras crianças que participam em outros tipos de cuidado. Assistir televisão, por exemplo, que é maior em tipos de cuidado relativo e em casas de família significa que existem oportunidades mais restritas de estímulo cognitivo e social.

Por outro lado, Belsky et al. (2007) que avaliam os efeitos na dimensão socioemocional considerando os tipos de cuidado encontram que os problemas de comportamento são reportados em crianças que frequentam centros de cuidado e não houve relações estatisticamente significativas com os outros tipos de cuidado, como por exemplo, os avós. Isto é consistente com os resultados de Mangnuson, Ruhm e Waldfogel (2007) com outra base de dados dos Estados unidos e com Yamauchi e Leigh (2011) para Austrália. Neste último estudo, a relação foi evidente quando o uso do centro de cuidado é de tempo integral.

Em geral, os centros oferecem maiores oportunidades de estimulação cognitiva comparado com o tipo de cuidado relativo e de casas de famílias, os quais são os que normalmente usam as famílias pobres. No entanto, os centros provêm um cuidado menos sensível em crianças muito pequenas (menores de 3 anos) (DOWSETT et al., 2008). Os centros oferecem maiores oportunidade de interação com os pares do que o cuidado relativo, o que pode contribuir ao desenvolvimento de habilidades sociais, mas também pode provocar comportamentos inadequados nas crianças se não existir um acompanhamento apropriado, se o cuidado for de baixa qualidade e se conjuntamente há deficiências nas interações entre pais e filhos.

4.2.2 A qualidade do cuidado não parental

A definição de qualidade no cuidado não parental inclui aspectos que promovem resultados positivos no desenvolvimento infantil. Entre os critérios que são consenso na literatura citam-se: a relação e interação criança-cuidador, o que é definido como um aspecto de processo; as características estruturais tais como a razão adulto/criança, tamanho das

turmas, grau de escolaridade e treinamento sobre aspectos do desenvolvimento infantil; e a comunidade que está em volta da criança junto com o contexto político (PHILLIPS; LOWENSTEIN, 2011; NICHD, 2006)⁴⁵.

Por um lado, a natureza da interação entre o cuidador e a criança deve criar um diferencial de resultados no desenvolvimento infantil conforme a provisão de estímulo verbal e cognitiva, o grau de sensibilidade diante das necessidades e características da criança e o grau de atenção e suporte. É importante que o cuidador demonstre atitudes positivas, aumentando a frequência de sorrisos, abraços, correspondendo às conversas e questões das crianças, encorajando a adequada interação e ensinando bons exemplos de comportamento. Estes aspectos têm sido associados com o desempenho da linguagem na idade dos 3 anos. Também com comportamentos mais cooperativos e complacentes e menos agressividade e desobediência na idade de 2 e 3 anos (NICHD, 2006). No Chile, um estudo mostra que a qualidade das práticas e de interação dos cuidadores da creche associam-se com bons resultados de desenvolvimento em crianças menores de 1 ano e em níveis semelhantes a crianças cuidadas só pelos pais (SEGUEL et al., 2012). A pesquisa argumenta que os resultados positivos nos infantes atingem-se quando a qualidade do centro é sobressaliente.

Um aspecto estrutural que define a qualidade, especialmente em centros de cuidado e que modera os problemas de comportamento infantil é a razão adultos/crianças. Yamauchi e Leigh (2011) mostram que esses problemas diminuem quando há uma razão cuidador/criança maior, especificamente de 4 cuidadores para cada 10 crianças na idade de 2 a 3 anos. No entanto, essa referência é muito maior daquela sugerida pela Academia Americana de Pediatras e a Associação Americana de saúde Pública de 1 adulto por cada 7 crianças nessa idade (NICHD, 2006). De igual forma, turmas com menor número de crianças tornam possível um cuidado mais apropriado. Os cuidadores que trabalham em turmas menores apresentam melhores interações e sensibilidade com as crianças (NICHD, 2006). Essa relação deve influenciar o tempo que o cuidador pode dedicar a cada criança e a capacidade de prover maior sensibilidade (PHILLIPS; LOWENSTEIN, 2011). O trabalho de Yamauchi e Leigh (2011) também mostra que as crianças apresentam maiores benefícios associados a esses aspectos do que pela qualificação do staff.

⁴⁵ A qualidade dos centros tem sido avaliada por escalas como a *Observational ratings of the caregiving environment* – ORCE que foi desenvolvida pelo *National Institute of Child Health and Human Development* – NICHD em 1996 e que tem sido aplicada em diversos estudos realizados pelo próprio organismo e por trabalhos como o de Belsky et al. (2007), Dowsett et al. (2008) e Watamura et al. (2011).

Por último, um importante elemento que define a qualidade dos centros de cuidado consiste no ambiente mais amplo da comunidade e o contexto político, o que é definido como o macrossistema. Esse contexto é aquele que estabelece o processo regulatório e os padrões mínimos de qualidade do centro (como por exemplo, o requisito mínimo de escolaridade do cuidador, ou quantas crianças deve-se ter por turma, etc) assim como planeja programas de financiamento e permite a disponibilidade desses serviços para a sociedade (PHILLIPS; LOWENSTEIN, 2011; NICHD, 2006). Por exemplo, alguns padrões de qualidade, embora quantitativos, estabelecidos no Chile são:

- a) menores de dois anos: deve contar com 1 educador profissional⁴⁶ e até 20 lactantes distribuídos em dois grupos no máximo; e 1 técnico⁴⁷ correspondente a 7 lactantes;
- b) de 2 a 3 anos: 1 educador para 32 crianças distribuídos em dois grupos no máximo; 1 técnico para 12 crianças;
- c) de 3 a 4 anos: 1 educador e até 32 crianças distribuídos em dois grupos no máximo; 1 técnico para 16 crianças.

Além desses quesitos, também existem padrões sobre infraestrutura, higiene e alimentação (CHILE, 2013). Ao estabelecer padrões de qualidade é possível ter um monitoramento e fiscalização para garantir a adequada prestação de serviços e favorecer o pleno desenvolvimento infantil.

4.2.3 Tempo de exposição ao cuidado não parental

Sobre o tempo de exposição ao cuidado não parental, os estudos longitudinais como o de Belsky et al (2007) e de Vandell et al (2010) têm destacado aspectos como: a idade de início no cuidado; a extensão do cuidado e intensidade (*part-time* ou *full-time*) por variáveis como horas por semana ou meses de cuidado ao ano e a estabilidade, ou seja, se há mudanças na frequência ou se há múltiplos usos de centros de cuidado.

O tempo de exposição ao cuidado não parental está relacionado ao trabalho materno e à renda familiar. Por exemplo, nos Estados Unidos crianças menores de 5 anos de idade com mães que trabalham gastam em média 36 horas por semana em centros de cuidado, enquanto

⁴⁶ Um educador de berçário conta com um título profissional outorgado por uma universidade ou instituição de educação superior estatal ou reconhecido pelo Ministério de Educação (CHILE, 2013).

⁴⁷ Conta com um título de técnico de educação de berçário outorgado por um centro de formação técnica ou por uma instituição profissional reconhecido pelo Ministério de Educação (CHILE, 2013).

crianças com mães que não trabalham gastam em média 18 horas por semana (PHILLIPS; LOWENSTEIN, 2011). Por outro lado, crianças mais velhas são mais prováveis de gastar maior tempo em cuidado não parental do que as mais novas (NICHD, 2006).

McCartney et al. (2010) argumenta que uma carga horária muito intensa em centros de cuidado representa um fator de risco para o aumento dos problemas externalizantes como a raiva e a desobediência nas crianças. O estudo dos autores encontra, no entanto, que essa relação é mais forte quando as crianças participam em centros de baixa qualidade e quando passam a maior parte do tempo em turmas grandes. O estudo também destacou que as crianças que passam maior número de horas na creche têm mães menos educadas, sem cônjuge, com menor qualidade parental e sintomas mais depressivos. Eles alertam da importância de políticas para melhorar a qualidade dos centros de cuidado, regulando o tamanho dos grupos para que os cuidadores possam exercer adequadamente suas funções. É possível que as práticas pedagógicas, o grau de atenção e de sensibilidade assim como o gerenciamento das turmas fique comprometido quando estas são muito grandes.

Estes resultados também confirmam como as características da família definem o maior ou menor uso da creche. Mas a questão principal é que independente do uso, se a família é participativa e estabelece interações saudáveis com as crianças ela pode moderar os efeitos dos centros de cuidado. A maioria dos estudos parecem ser subsídios no desenho de políticas para a provisão de programas de cuidado e educação, priorizando aspectos de qualidade, mostrando os benefícios dos centros comparados com outros tipos de cuidado, como o relativo. Mas percebe-se que o papel da família fica mais negligenciado e só é analisado para destacar como os efeitos diferem por suas características e não no sentido propositivo destacando como elas podem atuar para mudar ou melhorar essas relações entre os resultados de desenvolvimento das crianças e o cuidado não parental. A ideia que transparece é dar um suporte à família, mas sem a participação dela, ou seja, colocando-a em uma situação passiva e recebedora de benefícios por parte da política pública.

4.2.4 Variáveis familiares

Os efeitos do cuidado não parental dependem de variáveis familiares *estruturais* como a renda e o grau de escolaridade materna assim como de aspectos *processuais* como as práticas e estilos parentais e que determinam as interações e dinâmica familiar. Como já foi exposto, os benefícios do cuidado em centros como as creches e a pré-escola são mais

evidentes em famílias de baixo status socioeconômico associado a um efeito compensatório. Isto não é tão claro em famílias de classe alta e inclusive Yamauchi e Leigh (2011) destaca que os efeitos negativos do cuidado não parental sobre o comportamento são maiores em famílias de maior SES. O maior grau de escolaridade materna e renda familiar definem-se como *proxy* da qualidade parental, assumindo uma associação com ambientes de maior estímulo.

Embora as variáveis socioeconômicas como a renda e a educação materna sejam boas *proxies* da qualidade familiar e, portanto, sejam estudadas como determinantes na definição dos efeitos do cuidado não parental, é possível estender a análise a variáveis *processuais* que permitam um exame mais amplo, destacando por exemplo, a influência da qualidade das interações entre pais e filhos como mediadores dos efeitos do cuidado não parental no desenvolvimento infantil. Esse tipo de aspectos, no entanto, têm sido pouco estudados, a exceção de trabalhos como o de Burchinal, Vandell e Belsky (2014) e Watamura et al. (2011) que tentam estudar a relação de variáveis de processo na definição dos efeitos do cuidado não parental.

Uma característica importante que define a dinâmica familiar e interações entre pais e filhos tem a ver com a sensibilidade materna. O trabalho de Burchinal, Vandell e Belsky (2014) estuda como os efeitos do cuidado não parental na infância são ampliados ou atenuados pela qualidade parental em idades posteriores. O resultado mais consistente foi que a sensibilidade materna acentuou a associação entre a qualidade do centro de cuidado e as habilidades cognitivas na idade de 15 anos e, por outro lado, também moderou os efeitos negativos das relações entre horas de cuidado na primeira infância e resultados de comportamento na adolescência.

Partindo do trabalho de Burchinal, Vandell e Belsky (2014) coloca-se a questão de como as experiências em centros de cuidado na primeira infância podem ter efeitos no longo prazo? E como as experiências familiares em distintos momentos do tempo, inclusive posteriores a esse cuidado externo, podem reforçar ou atenuar essas primeiras experiências nos centros de cuidado?

Para responder a primeira questão deve-se considerar que o desenvolvimento humano segue um processo *path-dependence*, ou seja, experiências em um determinado período levam a uma sequência de resultados em períodos posteriores e, estes por sua vez, influenciam o desenvolvimento em diversas dimensões em idades subsequentes como na adolescência. Masten et al. (2005) fundamenta essa abordagem e encontra que os problemas externalizantes

presentes na infância comprometem as competências acadêmicas na adolescência, o que por sua vez, influencia problemas internalizantes entrando na vida adulta.

As experiências precoces estão relacionadas a resultados de desenvolvimento posteriores, mas essas relações são condicionadas a subsequentes experiências, que ocorrem fundamentalmente dentro da família. Quando há experiências adversas na infância, subsequentes experiências negativas na família reforçam essas primeiras. Porém, quando existem subsequentes oportunidades que alimentam a qualidade do ambiente familiar podem-se redirecionar essas trajetórias negativas (BURCHINAL; VANDELL; BELSKY, 2014).

Estes resultados de efeitos moderados por uma posterior qualidade parental são consistentes com o padrão *path-dependence*, ou seja, ainda que as experiências precoces determinem resultados posteriores, as experiências subsequentes dentro da família podem contribuir a ampliar, atenuar ou manter os efeitos dessas primeiras experiências (BURCHINAL; VANDELL; BELSKY, 2014).

Sob este enfoque é que se destaca a importância da sensibilidade materna como moderador dos efeitos do cuidado não parental sobre os resultados das crianças em distintos períodos. A sensibilidade materna refere-se a aspectos como o aconchego, de como a mãe é receptiva aos sinais da criança e como tenta dar resposta de forma imediata e apropriada às necessidades dela. De igual forma, associa-se a qualidades como permanecer paciente, se apresentar como apoio, não mostrar hostilidade e demonstrar carinho através de sorrisos e suavidade no tom de voz para comunicar o interesse do cuidador em direção à criança (KOK et al., 2013; NOMAGUCHI; DEMARIS, 2013; LEIGH; NIEVAR; NATHANS, 2011).

A sensibilidade materna é fundamental no processo de regulação das emoções das crianças e é o que contribui ao apego seguro. Maiores níveis de sensibilidade materna no primeiro e segundo ano predizem menores níveis de problemas internalizantes em idades posteriores (KOK et al., 2013). Também existe uma associação com problemas externalizantes desde a pré-escola até a pré-adolescência (WANG et al., 2013). A sensibilidade materna é associada a habilidades de linguagem na primeira infância, com resultados mais evidentes aos 2 e 3 anos de idade. Essa associação com a linguagem depende do status socioeconômico da família. Assim, crianças de famílias de maior SES escutam em torno de 2.150 palavras por hora, enquanto crianças de baixo SES escutam 620 palavras por hora. Portanto, crianças pobres têm uma menor percepção e expressão de linguagem e usam menos palavras em conversas espontâneas (LEIGH; NIEVAR; NATHANS, 2011).

Por outro lado, as práticas de envolvimento parental como ler um conto, cantar uma música, ensinar as letras, números e as cores, sair de passeio e passar tempo conversando com a criança também são fundamentais para o processo de desenvolvimento. Crianças cujos pais são mais participativos mostram melhor desempenho escolar e menores problemas de comportamento e, portanto, os efeitos dos centros de cuidado como a creche devem ser diferenciados dependendo do grau de participação dos pais (DOMINA, 2005; HILL; CRAFT, 2005).

Nesse contexto, o presente artigo pretende avançar nessa análise contemplando aspectos tanto *estruturais* quanto de *processo* da família na definição dos efeitos do cuidado não parental. Assim, examina o papel moderador da sensibilidade e as práticas de envolvimento parental nos efeitos da exposição ao centro de cuidado. Também investiga as diferenças dos efeitos por variáveis socioeconômicas da família como a escolaridade materna.

Este estudo difere do trabalho de Burchinal, Vandell e Belsky (2014) ao pretender examinar o papel moderador da sensibilidade parental tanto na dimensão cognitiva quanto socioemocional, e não só nesta última como realiza o autor. Como foi citado por Leigh, Nievar e Nathans (2011) a sensibilidade também está associada com habilidades de linguagem e, por tanto, com processos cognitivos. De igual forma, testam-se outras variáveis de processo da família, como as práticas de envolvimento parental e que não têm sido documentadas como moderadores para os efeitos da creche tanto na dimensão cognitiva como na socioemocional.

Também difere do trabalho de Watamura et al. (2011) que realiza uma análise com diferentes amostras por nichos de qualidade entre a família e o centro de cuidado focando somente nos resultados da dimensão socioemocional. Os autores usam a escala HOME para avaliar a qualidade do lar que inclui a sensibilidade e os materiais de aprendizagem como os brinquedos. Aqui se optou por realizar um indicador desagregado de essa mesma escala para avaliar a sensibilidade isoladamente e assim tirar o efeito dos recursos materiais, já que esse estoque é mais sensível a mudanças da renda. Portanto, pretende-se ter uma análise mais detalhada da qualidade das interações entre pais e filhos em um período posterior ao uso da creche, avaliado na idade de 4 a 5 anos e como essa qualidade parental modera os reflexos associados da frequência à creche nos primeiros 3 anos de vida. Assim, a qualidade parental não é avaliada simultaneamente quando a criança frequenta creche, dado que não contamos com essas informações. Mas sim é possível inferir o papel da qualidade parental em um

momento posterior ao uso da creche e que pode moderar e mudar a trajetória dos efeitos desse uso, como foi testado por Burchinal, Vandell e Belsky (2014).

4.3 ANÁLISE EMPÍRICA

Este estudo examina a relação entre o grau de exposição a centros de cuidado na idade de 0 a 3 anos e resultados em habilidades cognitivas e socioemocionais na idade de 4 a 5 anos, que é o período da pré-escola. Em particular, examina-se como os efeitos da creche variam conforme as características da família tanto de processo definidas pela sensibilidade e práticas de envolvimento parental quanto de estrutura associado ao status socioeconômico da família pelo grau de escolaridade da mãe. Sugere-se a hipótese de que o maior grau de exposição a centros de cuidado tem uma relação positiva com o desempenho cognitivo, mas também uma associação com o aumento de comportamentos externalizantes nas crianças na idade da pré-escola. Espera-se que essas relações variem de acordo com a escolaridade materna, mostrando maiores benefícios cognitivos para crianças de baixo status socioeconômico do que para crianças de elevado status, deixando em evidência um efeito compensatório. De igual forma, a qualidade do ambiente familiar através da sensibilidade e as práticas de envolvimento parental devem moderar os efeitos negativos da creche sobre o desenvolvimento. Assim, espera-se que na presença de efeitos negativos associados ao nível de intensidade no uso da creche estes sejam maiores em crianças cujos pais são menos sensíveis e participativos e sejam menores quando os pais são mais sensíveis e mais participativos através das práticas parentais.

4.3.1 Dados e definição de variáveis

Os dados usados são da Pesquisa Longitudinal da Primeira Infância de Chile (ELPI sigla em espanhol), que apresenta informações retrospectivas sobre o cuidado das crianças e que para o objetivo deste estudo usa-se uma amostra de 5.623 crianças de 4 a 5 anos cujas avaliações no desenvolvimento foram realizadas nessa idade, mas que se relacionam com o acumulativo de meses de frequência à creche quando elas tinham 0 a 3 anos e 11 meses de idade. Assim, a análise é de corte transversal (*cross-section*) usando dados das avaliações de 2012 (segunda rodada da pesquisa longitudinal), mas as informações sobre a frequência a

creche provêm tanto da primeira rodada realizada em 2010 quanto da segunda rodada da pesquisa longitudinal⁴⁸.

A dimensão cognitiva das crianças é avaliada através do Teste de Vocabulário em Imagens Peabody (TVIP) que permite inferir sobre a inteligência verbal, a compressão narrativa da criança, parte da competência intelectual e também pode ser usado como indicador preditivo do sucesso escolar. A dimensão socioemocional é avaliada pelo testes Child Behavior Checklist (CBCL), que afere problemas de comportamentos emocionais das crianças tanto internalizantes (reatividade emocional, ansiedade e depressão, queixas somáticas e teimosia) como externalizantes (síndromes de problemas de atenção, condutas agressivas e desobediência). Esta escala é respondida pelo cuidador da criança e um maior score significa maiores problemas socioemocionais. Na avaliação dos impactos do cuidado não parental essas mesmas escalas de comportamento são usadas nos trabalhos de McCartney et al., (2010), Morrissey (2009) e Urzua e Veramendi (2011) (ver Quadro 4). No trabalho de Belsky et al., (2007) também é usada, no entanto, aquela que é respondida pelos professores ou cuidadores externos.

As covariâncias para a análise são as mesmas usadas no artigo 2, o qual testou a influência de fatores familiares sobre o desenvolvimento infantil multidimensional. Para a dimensão socioemocional da mãe usam-se as subáreas de neuroticismo⁴⁹, amabilidade⁵⁰ e extroversão⁵¹ do Big Five Inventory, já que mostraram maior correlação estatística com os indicadores de desenvolvimento avaliados aqui. Entre as variáveis construídas estão os indicadores de práticas de envolvimento parental, sensibilidade materna, materiais de aprendizagem e uso de disciplina coercitiva.

Para identificar heterogeneidades entre as relações de exposição à creche e o desenvolvimento infantil usa-se o grau de escolaridade materno definido pelo número de anos de estudos realizados e que representa o status socioeconômico da família, conforme foi usado por Magnuson, Ruhm e Waldfogel (2007) e Yamauchi e Leigh, (2011). Assim, famílias

⁴⁸ Até o momento a ELPI realizou só duas rodadas, a de 2010 e de 2012, portanto, não há avaliações em cada idade da criança. Por outro lado, a base reporta informações retrospectivas por intervalos de idade da criança. Assim, mesmo que as avaliações sejam em determinada idade, como por exemplo, de 4 a 5 anos, há informações de cuidado em idades anteriores, como os meses de frequência á creche.

⁴⁹ O neuroticismo avalia a instabilidade emocional como ansiedade, hostilidade, depressão, timidez, impulsividade e vulnerabilidade ao estresse.

⁵⁰ A amabilidade avalia a capacidade de estabelecer relacionamentos psicossociais incluindo qualidades como: confiança nas pessoas, altruísmo, obediência (ou complacência) e modéstia ou humildade.

⁵¹ A extroversão avalia se a pessoa é ativa e comunicativa, mostrando aspectos como: cordialidade e espontaneidade, sociabilidade, assertividade e firmeza, ativismo e prazer em fazer as coisas, curiosidade e otimismo.

de baixo status socioeconômico são aquelas cujas mães apresentam menores anos de estudos e as famílias de alto status são aquelas com maior grau de escolaridade. A sensibilidade parental é um indicador construído com base no Inventário HOME e que foi especificado no artigo 2, o qual representa a sensibilidades materna em direção à criança em termos de afetividade, orgulho e ternura. As questões usadas registram se a mãe ou cuidador principal anima, elogia ou faz carinho à criança assim como se responde rapidamente e adequadamente às necessidades dela. As conexões afetivas entre a criança e o cuidador provêm um sentido de segurança, de apego seguro e de resiliência nas crianças e são importantes no desenvolvimento cognitivo e socioemocional (SHERIDAN; EAGLE; DOWD, 2006; CLARK; LADD, 2000).

O indicador de práticas de envolvimento parental definido no artigo 2 também se usa para verificar diferenças dos efeitos da creche sobre as dimensões do desenvolvimento infantil. Através desse indicador será possível constatar se a participação ativa dos pais dentro de casa em atividades específicas de estímulo como contar histórias, ler livros ou sair a passear pode atenuar ou aumentar os efeitos associados ao grau de exposição à creche.

A pesquisa ELPI tem informações retrospectivas de frequência a centros de cuidado em intervalos de idade da criança. Esses intervalos são: de 0 a 3 meses, 3 a 6 meses, 6 a 12 meses, 12 a 18 meses, 18 a 24 meses, de 2 a 3 anos e de 3 a 4 anos. Assim, o grau de exposição à creche é medido pela soma dos meses reportados de frequência à creche em todos esses intervalos de tempo. Para inferir ainda mais sobre a intensidade do uso da creche também se analisam diferenças de efeitos associados ao número de meses em que a criança frequentou em jornada integral (*full-time*) ou em meio turno (*part-time*). Na Tabela 8 especificam-se todas as variáveis usadas na análise.

Tabela 8 - Variáveis dos Modelos e medição

| Sigla | Variáveis Endógenas | Medição da variável | Relação esperada com cognitivo tvip | Relação esperada com cbcl external |
|--------------------|---|---|-------------------------------------|------------------------------------|
| Cognitivo tvip | <i>Dimensão cognitiva:</i> Test de Vocabulário em Imagens Peabody, adaptado para Hispanoamérica (TVIP) avaliado na idade atual de 4 a 5 anos. Quanto maior o escore melhor o desempenho | Contínua (padronizada) | | |
| cbcl external | <i>Dimensão socioemocional:</i> Problemas de comportamento externalizantes avaliados pela escala Child Behavior Checklist (CBCL2) respondida pelos cuidadores principais na família e avaliado na idade atual de 4 a 5 anos. Quanto maior o escore maiores níveis de problemas de comportamento | Contínua (padronizada) | | |
| Variáveis exógenas | | | | |
| creche | Número de meses de frequência à creche na idade de 0 a 3 anos e 11 meses | Contínua | + | + |
| creche full | Número de meses de frequência à creche em tempo integral (<i>full-time</i>) na idade de 0 a 3 anos e 11 meses | Contínua | + | + |
| creche part | Número de meses de frequência à creche em um período de meio turno (<i>part-time</i>) na idade de 0 a 3 anos e 11 meses | Contínua | + | + |
| creche b | Frequentou a creche pelo menos um mês em algum intervalo de tempo na idade de 0 a 3 anos | Binária 1=frequentou 0=nunca frequentou | | |
| creche full b | Frequentou a creche em pelo menos algum intervalo de tempo em jornada integral na idade de 0 a 3 anos | Binária 1=frequentou 0=nunca frequentou | | |
| creche part b | Frequentou a creche só em meio tempo na idade de 0 a 3 anos | Binária 1=frequentou 0=nunca frequentou | | |
| praticas parentais | Indicador de práticas de envolvimento parental | Contínua de 0 a 1 | + | - |
| sensib | Indicador de sensibilidade materna | Contínua de 0 a 1 | + | - |
| disciplina | Indicador de disciplina coercitiva | Contínua de 0 a 1 | | + |
| materiais | Materiais de aprendizagem no lar | Contínua de 0 a 1 | + | - |
| edumae | Anos de escolaridade da mãe | Contínua | + | - |
| neurotic | Dimensão socioemocional cuidador: BFI-Neurotismo | Contínua | - | + |
| amabilidade | Dimensão socioemocional cuidador: BFI-Amabilidade | Contínua | | - |
| extroversao | Dimensão socioemocional cuidador: BFI-Extraversão | Contínua | + | |
| idademae | Idade da mãe | Discreta | + | - |
| rendaper | Renda média mensal do lar per capita | Contínua | + | - |
| mae s\ conj | A mãe não tem cônjuge | Binária 1= não tem 0=caso contrario | | |
| trab mae | A mãe trabalha | Binária 1= trabalha 0=caso contrario | | |
| irmaos | Número de irmãos | Discreta | - | + |
| sexo criança | Sexo da criança | Binária 1=homem/0=mulher | | |
| indigena | Descendência indígena da criança | Binária 1=indígena/0=caso contrario | | |
| escola | Assiste atualmente a algum centro escolar ou de cuidado (creche ou pré-escola) | Binária 1=assiste/0=não | | |
| motivo creche 1 | Os pais enviaram a criança à creche por causa do trabalho ou para buscar trabalho na idade de 0 a 3 anos | Binária 1=enviou por esse motivo/0=nunca foi à creche porque não necessitou* | | |
| motivo creche 2 | Os pais enviaram a criança à creche por razões de estímulo na idade de 0 a 3 anos | Binária 1=enviou por esse motivo/0= nunca foi à creche porque não necessitou* | | |

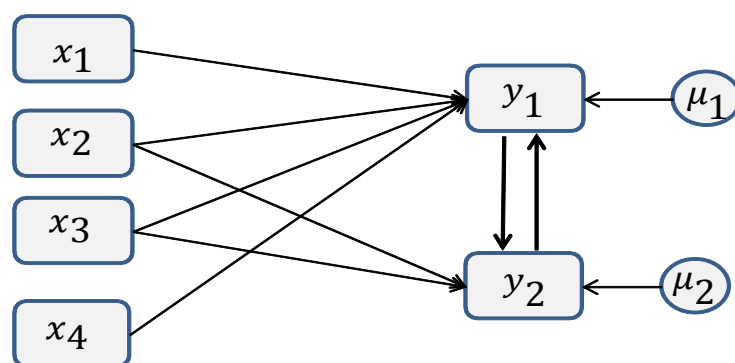
Nota: As variáveis *creche b*, *creche full b* e *creche part b* são detalhas somente para fins da análise das estatísticas descritivas. *Crianças que nunca foram à creche porque os pais não necessitaram deve-se a que eles mesmos, familiares ou outras pessoas cuidaram da criança ou porque preferiram não enviá-la porque não confiavam na creche. Não houve motivos de não enviar a criança à creche associado a questões de acesso, como custos, gratuidade, qualidade, proximidade etc.

4.3.2 Método

A partir de Modelos de Equações Estruturais (*Structural Equation Modeling – SEM*) verificam-se as relações da dimensão cognitiva e socioemocional com o grau de intensidade no uso da creche, que corresponde ao acúmulo de meses de frequência nos primeiros 3 anos de vida e controlando por fatores familiares e características individuais das crianças. Para examinar como os efeitos variam conforme o status socioeconômico alto ou baixo assim como com o grau de sensibilidade e envolvimento parental, adiciona-se à equação básica termos de interação entre a variável de meses de exposição à creche com a educação da mãe (creche x educação mãe), a sensibilidade parental (creche x sensibilidade) e práticas parentais (creche x práticas parentais). Posteriormente, também são incluídas interações com as variáveis que distinguem a frequência à creche em jornada integral ou em meio turno.

Os modelos estimam-se simultaneamente e levam em conta a endogeneidade existente entre as dimensões cognitiva e socioemocional. Desta forma, como se observa no exemplo da Figura 10, especifica-se um modelo SEM não recursivo, já que possui uma determinação mútua entre as duas variáveis y_1 e y_2 , representando respectivamente a dimensão cognitiva e socioemocional.

Figura 10 - Representação gráfica de um modelo SEM não recursivo



Fonte: elaborado pela autora (2014) com base em Kline (2011)

Como descrito no artigo 2, os modelos SEM normalmente usam o método de estimação de máxima verossimilhança (*maximum likelihood - ML*), porém, quando se trata de dados ponderados provenientes de *surveys*, como é o caso aqui, usa-se o método *pseudolikelihood* (CHAMBERS; SKINNER, 2003; ARNOLD; STRAUSS, 1991). O ajuste do modelo com este método é avaliado pelo *Standardized Root Mean Square Residual (SRMR)* e

a referência para considerar um bom ajuste do modelo é se $SRMR \leq 0.05$ (CHANG; LEE; LEE, 2009).

Por outro lado, o uso de interações nos modelos permite testar a existência de relações condicionadas, isso significa conhecer como uma variável independente tem efeitos diferentes sobre os resultados da variável dependente de acordo à magnitude ou valores de outra variável explicativa (KLINE, 2011). Em outras palavras, as interações permitem que o efeito marginal de uma variável explicativa dependa do nível de uma outra variável explicativa (WOOLDRIDGE, 2009). Como se pretende testar aqui, o efeito da frequência à creche sobre o desempenho cognitivo e socioemocional depende do nível da escolaridade materna (status socioeconômico da família) assim como do grau de sensibilidade e das práticas de envolvimento da família. Portanto, as características da família moderam as relações entre a creche e as dimensões do desenvolvimento. Essa mesma estratégia também foi usada por Magnuson, Ruhm e Waldfogel (2007), Yamauchi e Leigh, (2011) e Burchinal, Vandell e Belsky (2014) para estimar heterogeneidades dos efeitos do cuidado não parental (Quadro 1).

As equações básicas do sistema de regressões são as seguintes:

$$Y_{1i} = \alpha_1 Y_{2i} + \beta_1 creche_i + \beta_2 familia_i + \beta_3 crian\c{c}a_i + \beta_4 motivocreche_i + \mu_i \quad (1)$$

$$Y_{2i} = \alpha_1 Y_{1i} + \beta_1 creche_i + \beta_2 familia_i + \beta_3 crian\c{c}a_i + \beta_4 motivocreche_i + \mu_i \quad (2)$$

Onde Y_{1i} representa o desempenho cognitivo (*cognitivo tvip*) e Y_{2i} o indicador de problemas externalizantes (*cbcl external*); *creche_i* constitui uma variável contínua de exposição a centros de cuidado medida pelo número de meses que a criança foi à creche de 0 a 3 anos, também se testam variáveis contínuas de frequência em tempo integral (*full-time*) e em meio tempo (*part-time*); *familia_i* inclui todas as características e recursos da família, tais como: práticas de envolvimento parental, sensibilidade materna, nível de exercício de disciplina coercitiva, materiais de aprendizagem disponíveis no lar, educação da mãe, renda per capita familiar, características da personalidade da mãe como neuroticismo, amabilidade e extroversão, idade da mãe, condição de se a mãe trabalha e não tem cônjuge e o número de irmãos da criança; *criança_i* é o vetor de características individuais da criança como sexo (*dummy*), pertence a uma população indígena (*dummy*) e atualmente frequenta um centro educativo (*dummy*).

Para evitar viés no modelo por possíveis circunstâncias não observadas e que determinam a demanda de serviços de cuidado da creche incluem-se duas variáveis *dummy*

para controlar o motivo ou razão que levaram os pais a enviar a criança à creche (*motivocreche_i*). Os motivos de demanda da creche são informados para cada intervalo de idade avaliado no *survey*. Assim, para a construção das *dummies* considerou-se o motivo com maior frequência nos 7 intervalos de idade analisados (de 0 a 3 meses, 3 a 6 meses, 6 a 12 meses, 12 a 18 meses, 18 a 24 meses, de 2 a 3 anos e de 3 a 4 anos). Os motivos classificaram-se em duas categorias: a primeira corresponde a se enviaram a criança à creche por causa do trabalho ou para buscar trabalho e a segunda se usaram a creche como forma de estímulo para a criança. A variável referência corresponde a crianças cujos pais nunca enviaram elas à creche por não terem essa necessidade, seja porque os mesmos pais cuidaram da criança ou porque não confiavam no uso da creche por acreditar que as crianças poderiam se enfermar. Na amostra usada não houve motivos de não demandar a creche associados a questões de acesso, tais como custos, gratuidade, proximidade etc.

Para efeitos da identificação do modelo SEM não recursivo deve-se satisfazer a condição de ordem e de classificação (*ranking*). A primeira requer que sejam excluídas de cada equação o número de variáveis exógenas que iguale ou exceda o total de variáveis endógenas menos 1 (KLINE, 2011). Neste caso, existem duas variáveis endógenas no sistema de equações e, portanto, em cada equação deve-se excluir pelos menos uma variável exógena, mas que esteja presente na outra equação. Desse modo, no modelo cognitivo excluem-se as variáveis de amabilidade materna e o uso de disciplina coercitiva por não apresentarem correlação estatisticamente significativa, conforme se verifica na matriz de correlação em anexo. A este modelo, no entanto, inclui-se a variável de extroversão, já que mostra maior correlação com a dimensão cognitiva e ao mesmo tempo menor correlação com a socioemocional, o que permite representar a variável excluída deste último modelo e garantir que este também cumpra a condição de ordem. Por outro lado, com respeito à condição de classificação, exige-se que pelo menos uma das variáveis excluídas da primeira equação tenha coeficiente diferente de zero na segunda equação (WOOLDRIDGE, 2009).

As equações que incluem as interações mencionadas e que permitirá verificar as diferenças dos efeitos da creche são:

$$Y_{1i} = \alpha_1 Y_{2i} + \beta_1 creche_i + \beta_2 edumãe_i + \beta_3 creche.edumae_i + \beta_4 familia_i + \beta_5 criança_i + \beta_6 motivocreche_i + \mu_i \quad (3)$$

$$Y_{1i} = \alpha_1 Y_{2i} + \beta_1 creche_i + \beta_2 praticas_i + \beta_3 creche.praticas_i + \beta_4 familia_i + \beta_5 criança_i + \beta_6 motivocreche_i + \mu_i \quad (4)$$

$$Y_{1i} = \alpha_1 Y_{2i} + \beta_1 creche_i + \beta_2 sens_i + \beta_3 creche.sensib_i + \beta_4 familia_i + \beta_5 crianca_i + \beta_6 motivo_creche_i + \mu_i \quad (5)$$

O coeficiente de interação β_3 corresponde às variáveis de interação entre a creche com as três características da família analisadas: educação da mãe (*creche.edumae*), práticas de envolvimento parental (*creche.praticas*) e sensibilidade (*creche.sensib*).

A interpretação dos coeficientes muda ao usar modelos com interações (WOOLDRIDGE, 2009; KLINE, 2011). Assim, o efeito marginal da creche é condicionado às qualidades da família, o qual é resultado da derivada parcial dos resultados cognitivos e socioemocionais com respeito à creche nas equações acima.

Por exemplo, no modelo 3, o efeito marginal da creche sobre o desempenho cognitivo varia conforme a escolaridade materna:

$$\frac{\partial \text{Cognitivo } tvip}{\partial creche} = \beta_1 + \beta_3 . edumae \quad (6)$$

Na equação 6 nota-se que o coeficiente β_1 representa o efeito da creche quando a educação da mãe é igual a zero. Portanto, essa equação não representa um efeito único da creche, mas sim diferentes efeitos para cada ano de escolaridade possível da mãe. Assim, o termo de interação significa que a relação da creche com a dimensão cognitiva muda conforme o nível da escolaridade da mãe.

De igual forma, a interpretação do efeito da educação materna também muda, sendo representado pela seguinte função de derivada parcial:

$$\frac{\partial \text{Cognitivo } tvip}{\partial edumae} = \beta_2 + \beta_3 . creche \quad (7)$$

Nesse caso, o coeficiente β_2 captura o efeito da educação da mãe quando a criança não teve nenhum mês de frequência à creche. Assim, o efeito da educação da mãe deve mudar condicionado à variação do número de meses de frequência à creche. Esta mesma interpretação é válida para os outros modelos com interações.

4.4 RESULTADOS

A seguir apresentam-se os resultados destacando inicialmente as estatísticas descritivas e testes de diferença de médias das variáveis do uso da creche considerando a condição de se a mãe tem ou não tem conjugue. Posteriormente, exibem-se as estimações das regressões.

4.4.1 Estatísticas descritivas

Do total da amostra das crianças de 4 a 5 anos (5.623), 74% frequentaram à creche pelo menos um mês na idade de 0 a 3 anos e 11 meses. Dessa proporção, 42,2% frequentaram pelo menos em algum período em jornada integral e 32,7% frequentaram sempre em meio turno. A partir das estatísticas descritivas na Tabela 9 é possível notar que a média de frequência nesse intervalo de idade foi de 13 meses, sendo 8 meses a média de frequência em período integral e 5 meses em meio turno. Das crianças que frequentaram à creche 29% foi por motivos de trabalho dos pais ou para buscar emprego e 46% para propiciar maiores oportunidades de estímulo.

Das crianças avaliadas 50% são meninos, 9,3% são indígenas e 93,5% frequentam nessa faixa de idade de 4 a 5 anos um centro de educação, com a maioria deles indo ao pré-escolar (93,5%). Com respeito às características da mãe, a educação é em média de 11 anos de estudo, sua idade média é de 32 anos, 50% das mães trabalham e há uma proporção de 28,7% de mães sem cônjuge. Sobre alguns aspectos da qualidade da família nota-se que de uma escala de 0 a 1 a sensibilidade parental tem uma média mais elevada (0,82) do que as práticas de envolvimento parental (0,37) e dos materiais de aprendizagem (0,47). O indicador do uso de disciplina coercitiva apresenta uma média de 0,40.

Tabela 9 - Estatísticas descritivas

| Variáveis | Média | Desvio Padrão | Min | Max |
|--------------------|--------------|----------------------|------------|------------|
| cognitivo tvip | 104.082 | 19.386 | 55 | 145 |
| cbcl external | 53.099 | 11.842 | 28 | 92 |
| creche | 13.323 | 11.841 | 0 | 47 |
| creche full | 7.971 | 11.668 | 0 | 47 |
| creche part | 5.228 | 7.496 | 0 | 44 |
| creche b | 0.744 | 0.436 | 0 | 1 |
| creche full b | 0.422 | 0.494 | 0 | 1 |
| creche part b | 0.327 | 0.469 | 0 | 1 |
| praticas parentais | 0.373 | 0.180 | 0 | 1 |
| sensib | 0.825 | 0.190 | 0 | 1 |
| disciplina | 0.403 | 0.187 | 0 | 1 |
| materiais | 0.488 | 0.334 | 0 | 1 |
| edumae | 11.569 | 3.143 | 0 | 26 |
| neurotic | 3.048 | 0.819 | 1 | 5 |
| amabilidade | 3.839 | 0.595 | 1 | 5 |
| extroversao | 3.521 | 0.744 | 1 | 5 |
| idademae | 32.088 | 7.108 | 17 | 57 |
| rendaper | 125480.400 | 130041.100 | 1429 | 1500000 |
| mae s\ conj | 0.287 | 0.453 | 0 | 1 |
| trab mae | 0.502 | 0.500 | 0 | 1 |
| irmaos | 1.094 | 0.982 | 0 | 7 |
| sexo criança | 0.503 | 0.500 | 0 | 1 |
| indigena | 0.094 | 0.291 | 0 | 1 |
| escola | 0.935 | 0.246 | 0 | 1 |
| motivo creche 1 | 0.291 | 0.454 | 0 | 1 |
| motivo creche 2 | 0.458 | 0.498 | 0 | 1 |
| Observações | | 5623 | | |

Fonte: Elaborado pela autora (2014)

Relacionado a se a mãe tem ou não tem cônjuge é possível perceber algumas diferenças estatisticamente significativas no uso da creche. Por exemplo, crianças cujas mães não têm cônjuge tiveram uma maior intensidade de participação na creche, com uma média de 14,6 meses de frequência comparado com as crianças que têm mães com conjugue, com uma média de 12,78 meses. De igual forma, mães sem cônjuge têm maior proporção de crianças que frequentaram todo o dia à creche (49,4%) do que as mães com cônjuge (39,2%). Entre as crianças com mães solteiras, o motivo que predominou de ter usado a creche foi por causa do trabalho, sendo maior do que nas mães com parceiro (36% vs 26%). Os resultados de desenvolvimento nas crianças são diferentes, sendo as crianças com mães sem cônjuge as que apresentam em média maiores escores de problemas externalizantes e menor desempenho cognitivo (com diferenças estatisticamente significativas a 5%) (Tabela 10).

Tabela 10 - teste de diferença de médias relacionado a se a mãe tem cônjuge ou não tem

| Variáveis | A mãe tem cônjuge? | | | |
|--------------------|--------------------|------------|-----------|------|
| | Não tem | Sim tem | Diferença | P> t |
| cognitivo tvip | 102.617 | 104.672 | 2.055 | 0.00 |
| cbcl external | 54.964 | 52.347 | -2.617 | 0.00 |
| creche | 14.652 | 12.788 | -1.865 | 0.00 |
| creche full | 9.530 | 7.342 | -2.187 | 0.00 |
| creche part | 4.990 | 5.324 | 0.334 | 0.17 |
| creche full b | 0.495 | 0.393 | -0.102 | 0.00 |
| creche part b | 0.295 | 0.340 | 0.045 | 0.00 |
| praticas parentais | 0.282 | 0.411 | 0.129 | 0.00 |
| sensib | 0.818 | 0.828 | 0.010 | 0.11 |
| disciplina | 0.408 | 0.401 | -0.007 | 0.25 |
| materiais | 0.464 | 0.498 | 0.034 | 0.00 |
| edumae | 11.608 | 11.553 | -0.055 | 0.60 |
| neurotic | 3.108 | 3.024 | -0.084 | 0.00 |
| amabilidade | 3.793 | 3.857 | 0.064 | 0.00 |
| extroversao | 3.526 | 3.519 | -0.007 | 0.76 |
| idademae | 29.793 | 33.013 | 3.219 | 0.00 |
| rendaper | 103074.300 | 134510.700 | 31436.400 | 0.00 |
| trab mae | 0.627 | 0.452 | -0.175 | 0.00 |
| motivo creche 1 | 0.366 | 0.261 | -0.105 | 0.00 |
| motivo creche 2 | 0.425 | 0.471 | 0.046 | 0.00 |
| Observações | 5623 | | | |

Fonte: Elaborado pela autora (2014)

4.4.2 Estimações

Na Tabela 11 apresentam-se as estimações⁵² dos quatro modelos tendo como variável dependente o indicador cognitivo da criança. É importante destacar que todos os modelos propostos por SEM tiveram bom ajuste apresentando um índice *SRMR* inferior a 0,05. De igual forma, todos eles satisfizeram a condição de estabilidade (ver no final das tabelas de resultados) sendo o índice inferior a 1 como sugere Kline (2011) para modelos não recursivos.

⁵² É necessário mencionar que pelos dados provirem de um *survey*, todas as estimações são ponderadas levando em conta o desenho amostral e os desvios padrões são robustos. Além disso, para verificar a presença de multicolinearidade aplicou-se o teste VIF (*Variance inflation factors*). Como era de esperar só houve multicolinearidade relacionada às variáveis com interações, mas isso não compromete a análise, pois não gera viés nos coeficientes (WOOLDRIDGE, 2009). Por outro lado, Brambor, Clark e Golder (2006) em um artigo sobre o entendimento de modelos com interações explica que ao usar termos de interações o interesse já não é diretamente a significância ou insignificância dos parâmetros do modelo *per se*. Ao invés, o interesse é conhecer o efeito marginal de X sobre Y condicionado a uma outra variável explicativa. Neste caso, seria, por exemplo, conhecer $\frac{\partial TVIP}{\partial creche} = \beta_1 + \beta_3 \cdot edumae$ e dos outros tipos de efeitos condicionais e não os parâmetros isolados e seus respectivos desvios padrões. O único caso que os autores alertam em que a multicolinearidade seria de fato um problema é quando ela se apresenta de forma perfeita, no entanto, isso significa um caso extremo e muito raro de acontecer (BRAMBOR; CLARK; GOLDR, 2006).

Tabela 11 - Resultados do desempenho cognitivo de crianças de 4 a 5 anos usando a variável de meses de cuidado e interações

| VARIÁVEIS | (1) Cognitivo tvip | (2) Cognitivo tvip | (3) Cognitivo tvip | (4) Cognitivo tvip |
|--------------------------|--------------------------|---------------------------|--------------------------|---------------------------|
| creche | -0.046 (0.036) | 0.199** (0.090) | 0.021 (0.061) | -0.231** (0.108) |
| creche*edumae | | -0.020*** (0.007) | | |
| creche*praticasparentais | | | -0.181 (0.128) | |
| creche*sensib | | | | 0.224** (0.117) |
| praticas parentais | 0.526 (1.638) | 0.431 (1.636) | 2.909 (2.183) | 0.507 (1.637) |
| sensib | 2.360 (1.842) | 2.266 (1.849) | 2.374 (1.846) | -0.489 (2.127) |
| materiais | 6.018*** (1.020) | 5.919*** (1.021) | 5.998*** (1.021) | 6.010*** (1.019) |
| edumae | 0.866*** (0.117) | 1.160*** (0.154) | 0.866*** (0.118) | 0.866*** (0.117) |
| neurotic | -0.444 (0.594) | -0.482 (0.593) | -0.459 (0.593) | -0.436 (0.594) |
| extroversao | 0.899** (0.366) | 0.862** (0.364) | 0.900** (0.367) | 0.894** (0.367) |
| idademae | 0.204*** (0.047) | 0.209*** (0.047) | 0.204*** (0.047) | 0.202*** (0.047) |
| rendaper | 1.3e-05*** (3.06e-06) | 1.34e-05*** (2.98e-06) | 1.3e-05*** (3.06e-06) | 1.29e-05*** (3.06e-06) |
| mae s\ conj | -1.368** (0.677) | -1.412** (0.675) | -1.397** (0.676) | -1.346** (0.677) |
| trab mae | 0.724 (0.587) | 0.677 (0.588) | 0.730 (0.587) | 0.731 (0.586) |
| irmaos | -1.582*** (0.308) | -1.581*** (0.308) | -1.577*** (0.308) | -1.574*** (0.308) |
| sexo criança | -2.419*** (0.606) | -2.451*** (0.604) | -2.429*** (0.606) | -2.405*** (0.606) |
| indigena | -2.861*** (0.849) | -2.821*** (0.846) | -2.905*** (0.850) | -2.859*** (0.849) |
| escola | 7.060*** (1.217) | 6.951*** (1.211) | 7.018*** (1.209) | 7.078*** (1.216) |
| cbcl external | -0.084 (0.185) | -0.089 (0.185) | -0.084 (0.185) | -0.089 (0.185) |
| motivo creche 1 | 1.731 (1.066) | 1.504 (1.067) | 1.764* (1.067) | 1.725 (1.066) |
| motivo creche 2 | 0.778 (0.799) | 0.459 (0.802) | 0.802 (0.800) | 0.803 (0.799) |
| _cons | 79.840*** (10.551) | 77.251*** (10.666) | 79.018*** (10.471) | 82.480*** (10.390) |
| Observações | 5,623 | 5,623 | 5,623 | 5,623 |
| SRMR | 0.001 | 0.001 | 0.001 | 0.001 |
| Índice de estabilidade | 0.0168 | 0.0212 | 0.0157 | 0.0223 |
| R2 | 0.130 | 0.132 | 0.130 | 0.131 |

Nota: Desvio padrão robusto em parênteses. *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

Fonte: Cálculos da autora (2014)

Conforme o modelo básico na coluna 1, nota-se que o número de meses de frequência à creche nos primeiros três anos de vida não apresenta impacto estatisticamente significativo na capacidade cognitiva. No entanto, possivelmente deva-se a que os efeitos da creche dependem de outras variáveis explicativas, como a educação e a sensibilidade materna e que se torna evidente nas outras especificações.

Como se observa na regressão da coluna 2, os efeitos da frequência à creche variam conforme a escolaridade materna, o que é constatado pela significância do coeficiente da interação entre a educação da mãe e o número de meses de frequência à creche. Quando a mãe não tem nenhum ano de estudo⁵³, um mês de frequência à creche contribui aumentando o escore cognitivo da criança em 0,010 desvios padrões⁵⁴. No entanto, esse efeito positivo da creche vai diminuindo conforme aumenta o grau de escolaridade. Assim, o aumento de um mês de frequência à creche produz um efeito positivo cada vez menor no escore cognitivo das crianças conforme as respectivas mães têm maior escolaridade. De fato, o efeito da creche começa a ser negativo quando as mães têm acima de 10 anos de escolaridade⁵⁵. Esse resultado confirma que existe um efeito compensatório da creche em crianças cujas famílias são de baixo status socioeconômico, tendo um efeito positivo. Mas em crianças de elevado status socioeconômico os efeitos da creche tendem a ser negativos, possivelmente porque a creche, nessa população, representa um ambiente menos estimulante do que aquele oferecido pela família.

A regressão da coluna 4 inclui a interação com a sensibilidade materna e apresenta coeficientes significativos para o impacto da creche na capacidade cognitiva. Assim, percebe-se que quando a sensibilidade é mínima (zero no indicador) a creche tem um efeito negativo na dimensão cognitiva, reduzindo o desempenho em 0,012 desvios padrões⁵⁶. No entanto, esse efeito negativo diminui quando aumenta a sensibilidade parental. Por fim, com respeito aos efeitos da creche interagindo com as práticas parentais não houve resultados significativos.

⁵³ Como mostra ter casos nas estatísticas descritivas

⁵⁴ A interpretação é dada pela seguinte transformação dos coeficientes do modelo da coluna 2 da Tabela 11:

$$\frac{\text{Coeficiente de creche}}{\text{Desvio padrão tvip da amostra}} = \frac{0,199}{19,386} = 0,010 \text{ isto considerando zero anos de escolaridade materna.}$$

⁵⁵ Resultado gerado a partir do modelo 2, tabela 11 $\frac{\text{Coeficiente de creche}}{\text{Coeficiente da interação creche*edumãe}} = \frac{0,199}{0,020} = 9,95$

⁵⁶ A interpretação é dada pela seguinte transformação dos coeficientes do modelo da coluna 4 da Tabela 11:

$$\frac{\text{Coeficiente de creche}}{\text{Desvio padrão tvip da amostra}} = \frac{-0,231}{19,386} = -0,012 \text{ isto considerando que o indicador sensibilidade seja zero}$$

Tabela 12 - Resultados dos problemas de comportamento externalizantes de crianças de 4 a 5 anos usando a variável de meses de cuidado e interações

| VARIÁVEIS | (1) | (2) | (3) | (4) |
|--------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|
| | Cbcl external | Cbcl external | Cbcl external | Cbcl external |
| creche | 0.047** (0.020) | 0.047 (0.065) | 0.095*** (0.033) | 0.126** (0.067) |
| creche*edumae | | 3.04e-05 (0.005) | | |
| creche*praticasparentais | | | -0.129** (0.070) | |
| creche*sensib | | | | -0.095 (0.075) |
| praticas parentais | -2.559*** (0.937) | -2.560*** (0.936) | -0.863 (1.267) | -2.558*** (0.937) |
| sensib | -6.403*** (0.960) | -6.408*** (0.960) | -6.393*** (0.961) | -5.222*** (1.259) |
| disciplina | 6.603*** (0.932) | 6.603*** (0.934) | 6.613*** (0.931) | 6.622*** (0.930) |
| materiais | -2.720*** (0.684) | -2.731*** (0.680) | -2.732*** (0.683) | -2.736*** (0.683) |
| edumae | -0.216*** (0.088) | -0.218* (0.124) | -0.215** (0.088) | -0.219** (0.088) |
| neurotic | 2.187*** (0.229) | 2.189*** (0.230) | 2.177*** (0.230) | 2.191*** (0.230) |
| amabilidade | -1.063*** (0.291) | -1.063*** (0.291) | -1.058*** (0.292) | -1.063*** (0.291) |
| idademae | -0.086*** (0.030) | -0.086*** (0.031) | -0.086*** (0.030) | -0.085*** (0.030) |
| rendaper | -4.48e-06** (1.93e-06) | -4.51e-06** (1.95e-06) | -4.48e-06** (1.94e-06) | -4.45e-06** (1.93e-06) |
| mae s\ conj | 1.173*** (0.404) | 1.176*** (0.405) | 1.152*** (0.405) | 1.170*** (0.404) |
| trab mae | 0.443 (0.355) | 0.442 (0.354) | 0.448 (0.355) | 0.440 (0.355) |
| irmaos | -0.126 (0.216) | -0.124 (0.216) | -0.123 (0.216) | -0.127 (0.215) |
| sexo criança | 1.588*** (0.357) | 1.593*** (0.359) | 1.580*** (0.357) | 1.591*** (0.357) |
| indigena | -0.882 (0.547) | -0.877 (0.546) | -0.914* (0.549) | -0.879 (0.547) |
| escola | -0.181 (0.817) | -0.193 (0.814) | -0.208 (0.816) | -0.204 (0.818) |
| cognitivo tvip | 0.003 (0.070) | 0.005 (0.070) | 0.003 (0.070) | 0.006 (0.070) |
| motivo creche 1 | 0.612 (0.632) | 0.610 (0.633) | 0.637 (0.632) | 0.612 (0.632) |
| motivo creche 2 | 0.924** (0.465) | 0.923** (0.463) | 0.941** (0.466) | 0.914** (0.465) |
| _cons | 58.683*** (5.927) | 58.553*** (5.721) | 58.122*** (5.880) | 57.516*** (6.111) |
| Observações | 5,623 | 5,623 | 5,623 | 5,623 |
| SRMR | 0.001 | 0.001 | 0.001 | 0.001 |
| Índice de estabilidade | 0.0168 | 0.0212 | 0.0157 | 0.0223 |
| R2 | 0.126 | 0.126 | 0.127 | 0.126 |

Nota: Desvio padrão robusto em parênteses. *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

Fonte: Cálculos da autora (2014)

No que diz respeito à variável dependente de comportamentos externalizantes, observa-se na regressão da coluna 1 da Tabela 12 que um mês adicional de frequência à creche na idade de 0 a 3 anos aumenta o escore desses problemas de comportamento em 0,0039 desvios padrões⁵⁷, representando uma relação positiva e estatisticamente significativa a 5%. Condicionando esses efeitos às características das famílias encontra-se significância só com respeito à interação com as práticas de envolvimento parental, verificado na regressão da coluna 3. Assim, quando predomina um baixo exercício de práticas de estímulo na família, ter frequentado a creche de 0 a 3 anos apresenta uma relação positiva com os problemas de comportamento na idade de 4 a 5 anos. No entanto, esse efeito tende a diminuir quanto mais aumenta o indicador de práticas parentais. Percebe-se que o efeito da creche deixa de aumentar os problemas externalizantes quando o indicador de práticas parentais é muito elevado, especificamente quando é superior de 0,74⁵⁸. Ou seja, só naquelas crianças em que há um elevado exercício de práticas de envolvimento parental, a creche não afeta a dimensão socioemocional, e ao contrário, contribui a reduzir os comportamentos externalizantes. Isto mostra também que a participação conjunta de ambos os pais no lar tem um impacto importante, já que a máxima pontuação do indicador de práticas parentais é obtida quando ambos os pais exercem todas as atividades avaliadas (conforme descreve o artigo 2).

Por outro lado, não houve diferença de efeitos da creche por status socioeconômico da família da criança, nem por sensibilidade parental. Na dimensão socioemocional também testou-se a possibilidade de efeitos nos problemas internalizantes, mas não houve relações estatisticamente significativas e por isso esses resultados não são apresentados aqui.

4.4.2.1 Efeitos da creche por frequência em jornada integral e meio turno

Os efeitos do grau de exposição à creche devem diferir ao considerar o número de meses em que as crianças frequentaram em tempo integral ou em meio turno. Assim, testaram-se essas outras variáveis com o intuito de discriminar ainda mais a intensidade do uso da creche.

Na regressão 1 da Tabela 13, só o número de meses de frequência à creche em meio turno apresentou um coeficiente estatisticamente significativo e com uma relação negativa

⁵⁷ A interpretação é dada pela seguinte transformação do coeficiente creche do modelo da coluna 1 da Tabela 12:

$$\frac{\text{Coeficiente de creche}}{\text{Desvio padrão } cbcl_e \text{ da amostra}} = \frac{0,047}{11,842} = 0,0039$$

⁵⁸ Resultado gerado a partir do modelo 3, tabela 12

$$\frac{\text{Coeficiente de creche}}{\text{Coeficiente da interação creche*praticasparentais}} = \frac{0,095}{0,129} = 0.736$$

com o desempenho cognitivo. Não obstante, condicionando os efeitos às características das famílias como a educação da mãe (coluna 2 da Tabela 13), observa-se que o efeito da creche tanto em jornada completa quanto em meio turno é positivo para aquelas crianças com mães que têm menor grau de escolaridade (por exemplo, sem nenhum grau de instrução, representado pelos coeficientes no valor de 0.180 e 0.275 respectivamente para jornada completa e meio tempo), porém, o desempenho é maior no período de meio tempo do que em período integral.

O resultado anterior é diferente do esperado, já que se acreditava que o efeito compensatório seria maior na jornada integral. Apesar disso, o efeito de ter frequentado a creche todo o dia começa a ser negativo quando a mãe tem acima de 10,5⁵⁹ anos de estudo enquanto nas crianças que frequentaram meio tempo, o efeito negativo resulta quando as mães têm mais de 9⁶⁰ anos. Assim, pode-se dizer que a frequência em tempo integral à creche contribuiu a uma população de crianças mais ampla do que em meio turno, pois o limite de escolaridade da mãe foi superior. Por outro lado, esses resultados também podem representar de maneira geral uma melhor qualidade do ambiente familiar, em que só frequentar meio tempo já é suficiente como efeito compensatório de um programa de atenção de cuidado em crianças de baixo status social.

⁵⁹ Resultado gerado a partir do modelo 2, tabela 13 $\frac{\text{Coeficiente de creche_full}}{\text{Coeficiente da interação creche_full*eudmãe}} = \frac{0,180}{0,017} = 10,5$

⁶⁰ Resultado gerado a partir do modelo 2, tabela 13 $\frac{\text{Coeficiente de creche_part}}{\text{Coeficiente da interação creche_part*eudmãe}} = \frac{0,275}{0,031} = 8,87$

Tabela 13 - Resultados para o desempenho cognitivo de crianças de 4 a 5 anos por frequência à creche em *full-time e part-time e interações*

| VARIÁVEIS | (1) Cognitivo tvip | (2) Cognitivo tvip | (3) Cognitivo tvip | (4) Cognitivo tvip |
|-------------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|
| creche full | -0.026 (0.036) | 0.180** (0.090) | 0.031 (0.064) | -0.191* (0.112) |
| creche part | -0.100** (0.054) | 0.275* (0.157) | 0.014 (0.101) | -0.382** (0.174) |
| creche full*edumae | | -0.017** (0.007) | | |
| creche part*edumae | | -0.031** (0.013) | | |
| creche full*praticasparentais | | | -0.154 (0.141) | |
| creche part*praticasparentais | | | -0.295 (0.216) | |
| creche full*sensib | | | | 0.199 (0.123) |
| creche part*sensib | | | | 0.341* (0.196) |
| praticas parentais | 0.616 (1.633) | 0.508 (1.629) | 3.396 (2.194) | 0.623 (1.631) |
| sensib | 2.267 (1.844) | 2.255 (1.851) | 2.281 (1.846) | -0.947 (2.163) |
| materiais | 6.001*** (1.020) | 5.890*** (1.021) | 5.985*** (1.021) | 6.004*** (1.019) |
| edumae | 0.871*** (0.117) | 1.198*** (0.156) | 0.871*** (0.117) | 0.869*** (0.117) |
| neurotic | -0.437 (0.595) | -0.492 (0.594) | -0.453 (0.593) | -0.430 (0.595) |
| extroversao | 0.874** (0.365) | 0.826** (0.361) | 0.875** (0.365) | 0.872** (0.365) |
| idademae | 0.204*** (0.047) | 0.209*** (0.047) | 0.205*** (0.047) | 0.203*** (0.047) |
| rendaper | 1.35e-05*** (3.04e-06) | 1.48e-05*** (2.93e-06) | 1.37e-05*** (3.04e-06) | 1.35e-05*** (3.05e-06) |
| mae s\ conj | -1.353** (0.677) | -1.398** (0.675) | -1.364** (0.674) | -1.313* (0.677) |
| trab mae | 0.676 (0.587) | 0.609 (0.587) | 0.675 (0.586) | 0.679 (0.587) |
| irmaos | -1.578*** (0.307) | -1.555*** (0.305) | -1.574*** (0.307) | -1.575*** (0.308) |
| sexo criança | -2.381*** (0.606) | -2.423*** (0.604) | -2.375*** (0.605) | -2.365*** (0.606) |
| indigena | -2.940*** (0.849) | -2.871*** (0.848) | -2.986*** (0.851) | -2.936*** (0.850) |
| escola | 7.049*** (1.213) | 6.907*** (1.200) | 6.985*** (1.194) | 7.063*** (1.212) |
| cbcl external | -0.091 (0.185) | -0.089 (0.186) | -0.090 (0.185) | -0.094 (0.185) |
| motivo creche 1 | 1.671 (1.074) | 1.378 (1.075) | 1.698 (1.075) | 1.676 (1.073) |
| motivo creche 2 | 1.069 (0.840) | 0.663 (0.840) | 1.077 (0.841) | 1.092 (0.840) |
| _cons | 80.178*** (10.550) | 76.885*** (10.715) | 79.159*** (10.470) | 83.052*** (10.382) |
| Observações | 5,623 | 5,623 | 5,623 | 5,623 |
| SRMR | 0.001 | 0.001 | 0.001 | 0.001 |
| Índice de estabilidade | 0.0226 | 0.0217 | 0.0212 | 0.0266 |
| R2 | 0.130 | 0.132 | 0.131 | 0.131 |

Nota: Desvio padrão robusto em parênteses. *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

Fonte: Cálculos da autora (2014)

Diferenças no desempenho cognitivo por jornadas de frequência à creche também foram evidentes dependendo do nível de sensibilidade materna, porém, só na jornada de meio

tempo. Os efeitos de ter frequentado em tempo integral não dependeram do nível de sensibilidade materno, já que o coeficiente dessa interação não foi estatisticamente significativo. Entretanto, ter frequentado à creche em meio turno apresentou uma relação negativa com a dimensão cognitiva em crianças cujas mães apresentam o menor nível de sensibilidade (zero nesse indicador). No entanto, esses efeitos negativos diminuem enquanto aumenta a sensibilidade materna.

Relacionado aos resultados da dimensão socioemocional, a regressão 1 da Tabela 14 mostra uma relação positiva e estatisticamente significativa entre a frequência à creche em jornada integral e os problemas de comportamento externalizantes. Assim, um mês adicional de frequência à creche em *full-time* na idade de 0 a 3 anos aumenta os problemas de comportamento em 0,0034⁶¹ desvios padrão na idade de 4 a 5 anos. Já a frequência em meio tempo não mostrou relação significativa.

Diferenças significativas de comportamento por características familiares só foram encontradas com respeito ao exercício de práticas parentais, porém, no período de tempo completo na creche. Assim, quando o exercício das práticas parentais é mínimo (zero no indicador), ter frequentado à creche em jornada integral aumenta os problemas externalizantes entre as crianças. No entanto, esses impactos diminuem enquanto incrementa o indicador de práticas parentais. A creche inclusive contribui a reduzir os comportamentos externalizantes nas crianças que têm pais mais participativos e que apresentam um indicador de práticas parentais superior de 0,64⁶². Isso indica que, apesar de que a participação na creche em jornada integral esteja associada com problemas de comportamentos, o aumento das práticas parentais podem moderar esses resultados negativos.

Por fim, não foram encontradas diferenças de resultados nos problemas de comportamento nos distintos períodos de frequência à creche de acordo com a sensibilidade parental.

⁶¹ A interpretação é dada pela seguinte transformação do coeficiente creche do modelo da coluna 1 da Tabela 14:

$$\frac{\text{Coeficiente de creche}}{\text{Desvio padrão cbcl_e da amostra}} = \frac{0,041}{11,842} = 0,0034$$

⁶² Resultado gerado a partir do modelo 3, Tabela 14

$$\frac{\text{Coeficiente de creche_full}}{\text{Coeficiente interação creche_full*praticas}} = \frac{0,094}{0,147} = 0,64$$

Tabela 14 - Resultados para problemas de comportamento externalizante de crianças de 4 a 5 anos por frequência à creche em *full-time* e *part-time* e interações

| VARIÁVEIS | (1) Cbcl externa | (2) Cbcl external | (3) Cbcl external | (4) Cbcl external |
|-------------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|
| creche full | 0.041** (0.020) | 0.056 (0.062) | 0.095*** (0.035) | 0.098 (0.067) |
| creche part | 0.041 (0.031) | -0.024 (0.128) | 0.079 (0.056) | 0.177 (0.132) |
| creche full*edumae | | -0.001 (0.005) | | |
| creche part*edumãe | | 0.005 (0.011) | | |
| creche full*praticasparentais | | | -0.148* (0.078) | |
| creche part*praticasparentais | | | -0.098 (0.115) | |
| creche full*sensib | | | | -0.069 (0.076) |
| creche part*sensib | | | | -0.163 (0.151) |
| praticas parentais | -2.556*** (0.942) | -2.541*** (0.935) | -0.896 (1.283) | -2.572*** (0.942) |
| sensib | -6.402*** (0.960) | -6.416*** (0.961) | -6.384*** (0.961) | -5.083*** (1.297) |
| disciplina | 6.606*** (0.934) | 6.587*** (0.920) | 6.619*** (0.933) | 6.622*** (0.934) |
| materiais | -2.735*** (0.684) | -2.714*** (0.679) | -2.749*** (0.684) | -2.753*** (0.682) |
| edumae | -0.218** (0.088) | -0.238* (0.131) | -0.217** (0.088) | -0.219** (0.088) |
| neurotic | 2.189*** (0.229) | 2.191*** (0.230) | 2.180*** (0.230) | 2.192*** (0.229) |
| amabilidade | -1.066*** (0.291) | -1.063*** (0.291) | -1.060*** (0.292) | -1.064*** (0.291) |
| idademae | -0.086*** (0.030) | -0.086*** (0.031) | -0.087*** (0.030) | -0.086*** (0.030) |
| rendaper | -4.50e-06** (1.94e-06) | -4.82e-06** (1.94e-06) | -4.54e-06** (1.95e-06) | -4.41e-06** (1.93e-06) |
| mae s\ conj | 1.178*** (0.404) | 1.176*** (0.405) | 1.148*** (0.404) | 1.161*** (0.402) |
| trab mae | 0.447 (0.355) | 0.457 (0.352) | 0.457 (0.355) | 0.446 (0.355) |
| irmaos | -0.121 (0.216) | -0.131 (0.213) | -0.118 (0.216) | -0.118 (0.215) |
| sexo criança | 1.593*** (0.357) | 1.593*** (0.359) | 1.578*** (0.355) | 1.592*** (0.356) |
| indigena | -0.867 (0.550) | -0.881 (0.547) | -0.896 (0.552) | -0.864 (0.549) |
| escola | -0.187 (0.818) | -0.169 (0.811) | -0.210 (0.814) | -0.206 (0.819) |
| cognitivo tvip | 0.006 (0.070) | 0.005 (0.071) | 0.005 (0.070) | 0.007 (0.070) |
| motivo creche 1 | 0.763 (0.632) | 0.792 (0.634) | 0.784 (0.632) | 0.758 (0.632) |
| motivo creche 2 | 1.009** (0.493) | 1.040** (0.484) | 1.014** (0.494) | 0.999** (0.494) |
| _cons | 58.491*** (5.929) | 58.770*** (5.704) | 57.960*** (5.874) | 57.236*** (6.136) |
| Observações | 5,623 | 5,623 | 5,623 | 5,623 |
| SRMR | 0.001 | 0.001 | 0.001 | 0.001 |
| Índice de estabilidade | 0.0226 | 0.0217 | 0.0212 | 0.0266 |
| R2 | 0.1255 | 0.1258 | 0.1263 | 0.1256 |

Nota: Desvio padrão robusto em parênteses. *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1
Fonte: Cálculos da autora (2014)

4.5 DISCUSSÃO

O objetivo principal do artigo foi analisar como os efeitos do grau de exposição à creche nos primeiros 3 anos de vida da criança sobre o desempenho cognitivo e socioemocional na idade de 4 a 5 anos variam conforme as características estruturais e de dinâmicas internas da família, tais como o status socioeconômico, a sensibilidade e as práticas de envolvimento parental. Testou-se dessa forma, a existência de um efeito compensatório do cuidado da creche em crianças de famílias de baixo status socioeconômico, no sentido de representar maiores benefícios sobre o desenvolvimento dessas crianças do que naquelas de lares mais favorecidos. Também se analisou como os efeitos dependem das qualidades parentais, testando se na presença de efeitos negativos da creche estes foram relacionados ao fato das crianças terem pais menos participativos em termos de práticas parentais e com menor nível de sensibilidade materna.

Em primeiro lugar, os resultados corroboraram a hipótese enquanto à existência de um efeito compensatório da creche sobre o desempenho cognitivo de crianças de famílias de baixo status socioeconômico avaliado pelos anos de escolaridade materna. Confirmou-se que há maiores ganhos cognitivos com o aumento do número de meses de exposição à creche em crianças com mães que apresentam escolaridade abaixo de 10 anos de estudo. Os efeitos da creche sobre essa dimensão começam a ser negativos em crianças cujas mães têm escolaridade acima desse nível. Isto se explica possivelmente a que os lares de maior status social, com maior nível de escolaridade materna, associam-se com ambientes mais estimulantes do que a creche, conforme argumenta Caughy, Dipietro e Strobino (1994) e Magnuson, Ruhm e Waldfogel (2007) e em cujos trabalhos também constataram um efeito compensatório na dimensão cognitiva em crianças de baixo status social.

O efeito compensatório, no entanto, mostrou-se evidente só para os resultados cognitivos e não para a dimensão socioemocional, já que para os problemas externalizantes não houve diferenças estatisticamente significativas por escolaridade materna, o que também foi constatado no trabalho de Magnuson, Ruhm e Waldfogel (2007).

Distinguindo por jornada de frequência à creche constatou-se, no entanto, que o efeito compensatório nas crianças de baixo status socioeconômico é maior quando frequentaram em meio turno do que em jornada integral. Isso difere do trabalho de Loeb et al., (2007) que argumenta que o desempenho cognitivo de crianças pobres só aumenta quando frequentam 30 horas por semana, que corresponde a uma jornada mais intensa. Sobre estes resultados, deve-

se considerar uma boa qualidade do lar ainda tratando-se de um baixo status socioeconômico, em que possivelmente a frequência à creche em meio turno seja suficiente para proporcionar um efeito compensatório nessas crianças de menor status social.

O Chile, em particular, tem-se caracterizado por políticas que promovem a infância a partir de uma perspectiva multissetorial⁶³ e interinstitucional⁶⁴, permitindo o envolvimento mais ativo da família e da comunidade na atenção à primeira infância. Um exemplo é o programa “Chile Crece contigo” que contempla visitas domiciliares a famílias pobres com crianças menores de 6 anos com o objetivo de promover as competências parentais e diminuir os possíveis riscos para as crianças dentro do lar (CHILE, 2008). Além disso, vinculado a este programa existem mecanismos de acesso a informação, como o Sistema Fonoinfancia⁶⁵, que constitui um serviço gratuito via telefone a nível nacional para a orientação e fortalecimento das competências dos pais no cuidado das crianças. Por exemplo, os pais podem usar esse serviço para receber orientação de como lidar com condutas inadequadas das crianças (agressividade, birras, etc) e também para melhorar a dinâmica familiar em temas como estabelecer normas e limites. Assim, é possível que o fortalecimento das famílias pobres possa influenciar os impactos de programas de cuidado como a creche.

Considerando os aspectos da qualidade da dinâmica familiar, foram constatadas diferenças de efeitos da creche sobre a dimensão cognitiva de acordo com o nível de sensibilidade materna. Assim, os efeitos da creche são negativos quando a sensibilidade parental é muito baixa, mas esse efeito negativo diminui quando a sensibilidade aumenta. Isso mostra a importância de ações em direção a determinantes do grau de sensibilidade da mãe, como a depressão e o stress materno conforme apontado por Watamura et al., (2011), pois esses fatores representam um risco para o desenvolvimento infantil e prejudicam a qualidade do ambiente familiar.

A sensibilidade materna mostrou-se como moderador dos efeitos da creche só no desempenho cognitivo e não nos problemas de comportamento externalizantes como apontado no trabalho de Burchinal, Vandell e Belsky (2014). Contudo, o trabalho de Hirsh-Pasek e Burchinal (2006) mostra que a sensibilidade materna fortalece as ações de

⁶³ Políticas multissetoriais são aquelas em que “convergem duas ou mais áreas ou setores da administração” implementando intervenções de maneira coordenada e sistemática (UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION – UNESCO; WOLD CONFERENCE ON EARLY CHILDHOOD CARE AND EDUCATION, 2010, p. 56).

⁶⁴ Uma concepção interinstitucional incorpora além de setores do governo nacional, diferentes contextos que influenciam nas crianças, como a família, as comunidades, os municípios e outros atores da sociedade civil que podem contribuir no planejamento e articulação de ações.

⁶⁵ Fundación Integra y Chile Crece Contigo. Boletín Informativo disponibles en el sitio web del programa: <http://www.integra.cl/opensite_20110824112864.aspx> Acceso en: 07 de Junio de 2013

aprendizagem dos centros de cuidado e influencia no desenvolvimento cognitivo; isso acontece também quando se associa a um nível elevado de sensibilidade por parte do cuidador externo. No entanto, o trabalho destaca que a sensibilidade materna representou um determinante mais forte sobre o sucesso escolar, comparado com a influência da sensibilidade do cuidador externo. Mães que são mais sensíveis verbalizam mais para seus filhos e tendem a interagir adequadamente em diversas atividades, favorecendo as habilidades acadêmicas como linguagem, competências em matemáticas, alfabetização e atenção (HIRSH-PASEK; BURCHINAL, 2006).

O estudo de Leigh, Nievar e Nathans (2011) também mostra que a sensibilidade materna está associada com o aumento de habilidades de linguagem na idade de 2 a 3 anos e em que há maiores chances de frequentar uma creche. Nesse caso, como se verificou aqui, a sensibilidade materna é um fator importante que media os efeitos da creche no desempenho cognitivo, avaliado através do Teste de Vocabulário em Imagens Peabody (TVIP) e que afere sobre a inteligência verbal da criança.

Por outro lado, observou-se que o número de meses de frequência à creche esteve relacionado com o aumento dos problemas externalizantes, porém, essa associação manteve-se significativa só no caso da frequência em jornada integral e não em meio tempo. Isto é consistente com o trabalho de McCartney et al. (2010), que argumenta que a maior intensidade no uso da creche representa um fator de risco de comportamentos inadequados nas crianças. Assim, apesar de não ter sido possível controlar por fatores de qualidade do centro, constatou-se que a intensidade de exposição à creche é um fator chave a ser levado em conta nessa relação com a dimensão socioemocional.

As práticas parentais mostraram-se como moderadores dos efeitos da creche sobre os comportamentos externalizantes, desse modo, a tendência a esse tipo de comportamentos inadequados, que incluem a agressividade e desobediência, diminui quando aumenta as práticas de envolvimento parental. Inclusive, quando as práticas parentais atingem um escore elevado (acima de 0,74) ter frequentado a creche contribui a reduzir esses comportamentos.

Ao distinguir por jornadas de frequência à creche, o índice de práticas parentais mostrou-se como moderador dos comportamentos externalizantes quando a criança frequentou em tempo integral. Portanto, as práticas de envolvimento parental, como ler contos, ensinar as letras e as cores, cantar músicas, sair para passear e passar tempo conversando com a criança podem mudar a trajetória dos efeitos negativos na dimensão socioemocional associados a uma maior intensidade no uso da creche nos primeiros anos de

vida. Domina (2005) confirma que esse tipo de envolvimento parental ajuda a prevenir os problemas de comportamento na idade escolar.

O papel moderador das práticas de envolvimento parental na redução de comportamentos externalizantes associados ao grau de exposição à creche pode-se explicar na medida em que essa maior participação parental favorece o desenvolvimento da autoestima e alimenta o repertório de competências sociais, como a simpatia, a empatia e os comportamentos pró-sociais. Maiores oportunidade de conversas e interações entre pais e filhos criam relacionamentos mais sólidos e dão lugar a uma melhor compreensão dos comportamentos que são considerados adequados (CARLO et al., 2007).

Granic e Patterson (2006) assinalam que as vivências de pais e filhos em diferentes atividades e em diversos contextos como brincar, compartilhar uma refeição, realizar afazeres de limpeza conjuntamente, fazer atividades de aprendizagem assim como resolver problemas em situações de conflito cria padrões de relacionamentos flexíveis que, por sua vez, determinam um padrão de resposta emocional e cognitivo apropriado das crianças diante mudanças de contextos, já que contribui à construção de um repertório de estratégias que definem como as crianças vão se adaptar aos desafios futuros na escola e às diferentes atividades com os pares.

Ao contrário, o baixo envolvimento parental pode tornar as interações entre pais e filhos mais rígidas. Deste modo, o grau de flexibilidade ou rigidez nas interações define o padrão de comportamento das crianças. Os resultados do trabalho de Granic e Patterson (2006) mostram que os relacionamentos mais rígidos entre pais e filhos são associados com maiores escores de comportamentos externalizantes em crianças que estão na pré-escola.

As atividades como brincar, comer juntos entre outras atividades propiciam *feedbacks* positivos em termos de manifestações afetivas nas interações entre pais e filhos e tiram espaço do desenvolvimento de padrões coercitivos de relacionamentos em que predominam os gritos, respostas rudes dos filhos aos pais ou a mútua hostilidade. A habilidade de transitar em diversas atividades e de experimentar um amplo leque de estados afetivos favorece o desenvolvimento de comportamentos adaptativos em diferentes contextos como no ambiente escolar (GRANIC; PATTERSON, 2006).

Considerando que a transição do ambiente familiar a um outro espaço de cuidado como a creche ou a escola é um momento inescapável no percurso de vida de uma criança, algumas sendo mais cedo do que em outras de acordo às decisões dos pais, o importante é promover o engajamento parental desde idades muito precoces, não só para garantir os

cuidados e necessidades básicas de saúde, higiene ou alimentação, mas em termos de garantir estímulos e oportunidades de trocas afetivas através de diversas atividades, como aquelas avaliadas aqui no indicador de práticas parentais, favorecendo uma interação flexível entre pais e filhos e que promove o desenvolvimento de competências sociais assim como facilita o processo de adaptação a diversos contextos.

4.6 CONCLUSÕES

Este artigo teve contribuições adicionais a prévios trabalhos que investigam os efeitos da creche no desenvolvimento infantil. Primeiro, os efeitos foram analisados considerando a interação conjunta da família, levando em conta não só características estruturais definidas por aspectos socioeconômicos como a escolaridade materna, mas dando maior ênfase a processos internos da família e que definem a dinâmica e qualidade das interações entre pais e filhos, como é através da sensibilidade materna e as práticas de envolvimento parental. Assim, o propósito não foi apontar os benefícios ou prejuízos associados a programas de cuidado *per se*, como a creche, mas como a participação da família media essas relações do cuidado não parental e o desempenho cognitivo e socioemocional. Deste modo, os resultados permitem argumentar que ainda que seja possível o uso da creche como suporte para a família na criação dos filhos, se não existe um engajamento direto dos pais no exercício de suas práticas e sensibilidade parental, será mais difícil promover o desenvolvimento integral das crianças. Usando a linguagem de Watamura et al. (2011), pode-se dizer que o objetivo que se deve buscar é propiciar uma dupla proteção das crianças pela qualidade conjunta da participação da família e do centro de cuidado e não uma perda de recursos ou um efeito compensatório associado às deficiências de algum desses espaços.

Assim, diferente de muitos estudos nessa linha que apontam principalmente as vantagens da creche sobre outros tipos de cuidado não parental e da importância do melhoramento da qualidade dos centros de cuidado, os resultados deste estudo apontam como prioridade o fortalecimento das famílias. Portanto, chama-se a atenção não só a programas que possam ter um efeito compensatório, mas ao fato de também fortalecer as famílias em suas competências parentais. Dessa forma, o artigo contribuiu ao entendimento de como a qualidade da dinâmica familiar tem o poder de alterar o trajeto de desenvolvimento das crianças.

Segundo, a análise proposta neste artigo permitiu testar os efeitos do grau de exposição da creche tanto na dimensão cognitiva quanto socioemocional, destacando os problemas externalizantes e o papel moderador das qualidades da família. Assim, observaram-se diferenças que corroboram, por exemplo, que a sensibilidade materna também é importante nos processos cognitivos e não só como determinante de problemas de comportamento como analisam exclusivamente alguns trabalhos.

De igual forma, este trabalho destacou o papel das práticas de envolvimento parental como moderador dos efeitos da creche nos comportamentos externalizantes, o que não tem sido documentado na literatura e que determinam um padrão flexível de interação entre pais e filhos importante para o desenvolvimento de competências sociais e o ajustamento das crianças a outros espaços. Inclusive, constatou-se que a creche passa a ter um papel favorável na redução dos comportamentos externalizantes quando há uma elevada participação dos pais nas diferentes atividades de estímulo e ainda quando a criança frequentou a creche em jornada integral.

Por fim, apesar desses resultados, persistem algumas limitações, principalmente com respeito ao papel da qualidade dos centros de cuidado e os efeitos no desenvolvimento infantil, o qual não foi possível de ser explorado no artigo dado que não se contava com essas informações.

É evidente que esses fatores de qualidade dos centros de cuidado são importantes porque comprometem, por exemplo, a efetividade do gerenciamento das turmas e as interações das crianças com seus pares. Não obstante, também seria interessante observar a qualidade sobre como os cuidadores ensinam habilidades sociais. Parece que parte dessa associação negativa com a dimensão socioemocional deixa em evidência que tem havido uma excessiva prioridade com o desenvolvimento cognitivo e a dimensão socioemocional tem sido descuidada. Dessa forma, futuros trabalhos podem aprofundar sobre quais são os mecanismos específicos dessas relações de experiências de cuidado não parental e os problemas de comportamento, mas sem esquecer a participação conjunta das famílias.

4.7 REFERÊNCIAS

ARNOLD, B.; SATRAUSS, D. Pseudolikelihood Estimation: Some Examples. *Sankhyā: The Indian Journal of Statistics, Series B*, 1960-2002, v. 53, n. 2, p. 233-243, Aug. 1991.

BELSKY, J. et al. Are there long-term effects of early child care? *Child Development*, 78, n. 2, p. 681-701, 2007.

BELSKY, J. Quantity Counts: Amount of child care and children's socioemotional development. **Developmental and Behavioral Pediatrics**, v. 23, n. 3, p. 167-170, June, 2002.

BELSKY, J.; FEARON, R. M. P. Early attachment security, subsequent maternal sensitivity, and later child development: Does continuity in development depend upon continuity of caregiving? **Attachment & Human Development**, v. 4, n. 3, p. 361–387, 2002.

BELSKY, J.; PLUESS, M. Differential susceptibility to long-term effects of quality of child care on externalizing behavior in adolescence? **International Journal of Behavioral Development**, v. 36, n. 1, p. 2-10, 2012.

BRAMBOR, T.; CLARK, W. R.; GOLDBERGER, M. Understanding Interaction Models: Improving Empirical Analyses. **Political Analysis**, v. 14, n. 1, p. 63–82, 2006.

BROMER, J.; HENLY, J. R. Child care as family support: caregiving practices across child care providers. **Children and Youth Services Review**, v. 26, n. 10, p. 941–964, 2004.

BURCHINAL, M. R.; VANDELL, D. .; BELSKY, J. Is the Prediction of Adolescent Outcomes From Early Child Care Moderated by Later Maternal Sensitivity? Results From the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. **Developmental Psychology**, v. 50, n. 2, p. 542-553, 2014.

CARLO, G. et al. Parenting styles or practices? Parenting, sympathy, and prosocial behaviors among adolescents. **The journal of genetic psychology**, v. 168, n. 2, p. 147-176, 2007.

CAUGHY, M. O.; DIPIETRO, J. A.; STROBINO, Donna M. Day-Care Participation as a Protective Factor in the Cognitive Development of Low-Income Children. **Child Development**, v. 65, n. 2, p. 457-471, 1994.

CHAMBERS, R.L.; SKINNER, C.J. **Analysis of Survey Data**. John Wiley & Sons Ltd: West Sussex, England, 2003.

CHANG, C.; LEE, A. C.; LEE, C. F. Determinants of capital structure choice: A structural equation modeling approach. **The Quarterly Review of Economics and Finance**, v. 49, n. 2, p. 197–213, 2009.

CHILE. Ministerio de Salud – MINSAL; Chile Crece Contigo. **Orientaciones Técnicas Visita Domiciliaria Integral para el Desarrollo Biopsicosocial de la Infancia**. Sistema de Protección Integral a la Primera Infancia, Subsecretaría de Salud Pública División de Prevención y Control de Enfermedades Departamento de Salud Mental. 2008.

CHILE. Ministerio de Educación, Junta Nacional de Jardines Infantiles – JUNJI. **Guía de Funcionamiento para Establecimientos de Educación Parvularia**: reglamento interno Junta Nacional de Jardines Infantiles, Gobierno de Chile, 2013.

CHRISTIAN, K.; MORRISON, F. J.; BRYANT, F. B. Predicting kindergarten academic skills: interactions among child care, maternal education, and family literacy environments. **Early Childhood Research Quarterly**, v. 13, n. 3, p. 501-521, 1998.

CLAESSENS, A. Kindergarten child care experiences and child achievement and socioemotional skills. **Early Childhood Research Quarterly**, v. 27, n. 3, p. 365– 375, 2012.

CLAESSENS, A.; CHEN, J. Multiple child care arrangements and child well being: Early care experiences in Australia. **Early Childhood Research Quarterly**, v. 28, n. 1, p. 49– 61, 2013.

CLARK, K. E.; LADD, G. W. Connectedness and autonomy support in parent-child relationships: Links to children's socioemotional orientation and peer relationships. **Developmental Psychology**, v. 36, n. 4, p. 485-98, 2000.

CUNHA, F.; HECKMAN, J. Capital Humano. In: ARAÚJO, Aloísio P. **Aprendizagem infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva**. Ciência e tecnologia para o desenvolvimento nacional. Estudos estratégicos. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências, 2011.

DAWSON, G. et al. Preschool outcomes of children of depressed mothers: role of maternal behavior, contextual risk, and children's brain activity. **Child Development**, v. 7, n. 4, p. 1158-1175, 2003.

DEARING, E.; TAYLOR, B. A. Home improvements: Within-family associations between income and the quality of children's home environments. **Journal of Applied Developmental Psychology**, v. 28, n. 5-6, p. 427–444, 2007.

DOMINA, Thurston. Leveling the Home Advantage: Assessing the Effectiveness of Parental Involvement in Elementary School. **Sociology of Education**, v. 78, n. 3, p. 233-249, 2005.

DOWSETT, C. et al. Structural and process features in three types of child care for children from high and low income families. **Early Childhood Research Quarterly**, v. 23, n. 1, p. 69–93, 2008.

GRANIC, I.; PATTERSON, G. R. Toward a Comprehensive Model of Antisocial Development: A Dynamic Systems Approach. **Psychological Review**, v. 113, n. 1, p. 101–131, 2006.

HANSEN, K.; HAWKES, D. Early Childcare and Child Development. **Journal of Social Policy**, v. 38, n. 2, p. 211- 239, 2009.

HECKMAN, J. Schools, Skills, and Synapses. **Economic Inquiry**, v. 46, n. 3, p. 289–324, July. 2008.

HECKMAN, J.; MASTEROV, D. The Productivity Argument for Investing in Young Children. **Applied Economic Perspectives and Policy**, v. 29, n. 3, p. 446-493, 2007.

HILL, N. E.; CRAFT, S. A. Parent–School Involvement and School Performance: Mediated Pathways Among Socioeconomically Comparable African American and Euro-American Families. **Journal of Educational Psychology**, v. 95, n. 1, p. 74–83, 2003.

HIRSHBERG, D.; HUANG, S. D.; FULLER, B. Which low-income parents select child-care? Family demand and neighborhood organizations. **Children and Youth Services Review**, v. 27, n. 10, p. 1119-1148, 2005.

HIRSH-PASEK, K.; BURCHINAL, M. Mother and Caregiver Sensitivity Over Time: Predicting Language and Academic Outcomes With Variable- and Person-Centered Approaches. **Merrill-Palmer Quarterly**, v.52, n. 3, p. 449-485, 2006.

HOFFMAN, M. L. Discipline and internalization. **Developmental Psychology**, v. 30, n. 1, p. 26-28. Jan, 1994.

KLINE, Rex. **Principles and Practice of Structural Equation Modeling**. New York: The Guilford Press, 3 ed, 2011.

KOK, R. et al. Maternal Sensitivity and Internalizing Problems: Evidence from Two Longitudinal Studies in Early Childhood. **Child Psychiatry & Human Development**, v. 44, n. 6, p. 751–765, 2013.

LEIGH, P.; NIEVAR, M. A.; NATHANS, L. Maternal sensitivity and language in early childhood: a teste of the transactional model. **Perceptual and Motor Skills**, v. 113, n. 1, p. 281-299, 2011.

LIPSCOMB, S. T. Increasing access to quality child care for children from low-income families: Families' experiences. **Children and Youth Services Review**, v. 35. n. 3, p. 411–419, 2013.

LOEB, S. et al. Child Care in Poor Communities: Early Learning Effects of Type, Quality, and Stability. **Child Development**, v. 75, n. 1, p. 47 – 65, 2004.

LOEB, S. et al. How much is too much? The influence of preschool centers on children's social and cognitive development. **Economics of Education Review**, v. 26, n. 1, p. 52–66, 2007.

MAGNUSON, K. A.; RUHM, C.; WALDFOGEL, J. Does prekindergarten improve school preparation and performance? **Economics of Education Review**, v. 26, n. 1, p. 33–51, 2007.

MASTEN, A. S. et al. Developmental cascades: Linking academic achievement and externalizing and internalizing symptoms over 20 years. **Developmental Psychology**, v. 41, n. 5, 733–746, 2005.

MCCARTNEY, K. et al. Testing a Series of Causal Propositions Relating Time in Child Care to Children's Externalizing Behavior. **Developmental Psychology**, v. 46, n. 1, p. 1–17, 2010.

MORRISSEY, T. W. Multiple Child-Care Arrangements and Young Children's Behavioral Outcomes. **Child Development**, v. 80, n. 1, p. 59 – 76, 2009.

NATIONAL INSTITUTE OF CHILD HEALTH AND HUMAN DEVELOPMENT – NICHD. The NICHD study of early child care and youth development: finding for children up to age 4 ½ years. NICHD, 2006.

_____. Chile Care and Mother-Child Interaction in the First 3 Years of Life. **Developmental Psychology**, v. 35, n. 6, p. 1399-1413, 1999.

_____. Does Amount of Time Spent in Child Care Predict Socioemotional Adjustment During the Transition to Kindergarten? **Child Development**, v. 74, n. 4, p. 976–1005, 2003

NOMAGUCHI, K. M.; DEMARIS, A. Nonmaternal Care's Association With Mother's Parenting Sensitivity: A Case of Self-Selection Bias? **Journal of Marriage and Family**, v. 75, n. 3, p.760 – 777, 2013.

OLHABERRY, Marcia. Calidad de la Interacción Madre-Hijo(a), Asistencia a Salas Cuna y la Importancia de la edad de Ingreso: Estudio comparativo en familias monoparentales chilenas. Fundación Aiglé, **Revista Argentina de Clínica Psicológica**, v. 20, n. 2, p. 161-173, 2011.

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO – OIT; PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO – PNUD. **Trabajo y familia: Hacia nuevas formas de conciliación con corresponsabilidad social**. Santiago: Oficina Internacional del Trabajo y Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2009.

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO – OIT. **Panorama Laboral 2013: América latina y el Caribe**. Lima: OIT, Oficina Regional para América Latina y el Caribe. 2013.

PHILLIPS, D. A.; LOWENSTEIN, A. E. Early Care, Education, and Child Development. **Annual Review of Psychology**, v. 62, p. 483-500, 2011.

PINTO, A.; PESSANHA, M.; AGUIAR, C. Effects of home environment and center-based child care quality on children's language, communication, and literacy outcomes. **Early Childhood Research Quarterly**, v. 28, n. 1, p. 94– 101, 2013.

PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO – PNUD. Informe Nacional de Desarrollo Humano Panamá 2014. **El Futuro es ahora: primera infancia, juventud y formación de capacidades para la vida**. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Panamá: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2014.

QUAN, J.; BUREAU, J.; YURKOWSKI, K. The association between time spent in daycare and preschool attachment to fathers and mothers: an exploration of disorganization. **Conference of the International Journal of Arts & Sciences**, v. 6, n. 2, p. 415–422, 2013.

SEGUEL, X. et al. ¿Qué Efecto Tiene Asistir a Sala Cuna y Jardín Infantil Desde los Tres Meses Hasta los Cuatro Años de Edad? Estudio Longitudinal en la Junta Nacional de Jardines Infantiles. **PHYKHE**, v. 21, n. 2, p. 87-104, 2012.

SHERIDAN, S. M.; EAGLE, J. W.; DOWD, S. E. Families as contexts for children's adaptation. In: GOLDSTEIN, S.; BROOKS, R. **Handbook of Resilience in Children**. Springer Science, Business Media, LLC, 2006.

SHPANCER, N. The effects of daycare: Persistent questions, elusive answers. **Early Childhood Research Quarterly**, v. 21, n. 2, p. 227–237, 2006.

_____. The home–daycare link: mapping children’s new world order. **Early Childhood Research Quarterly**, v. 17, n. 3, p. 374–392, 2002.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION – UNESCO; WOLD CONFERENCE ON EARLY CHILDHOOD CARE AND EDUCATION. **Atención y Educación de la Primera Infancia Informe Regional América Latina y el Caribe**. Informe preparado para la Conferencia Mundial Atención y Educación de la Primera Infancia Moscú, Septiembre de 2010.

URZÚA, S.; VERAMENDI, G. The Impact of Out-of-Home Childcare Centers on Early Childhood Development. Inter-American Development Bank, Department of Research and Chief Economist. **IDB working paper series** n° IDB-WP-240, 2011.

VANDELL, D. L. et al. Do effects of early child care extend to age 15 years? Results from the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. **Child Development**, v. 81, n. 3, p. 737–756, 2010.

WANG, F. et al. Association between maternal sensitivity and externalizing behavior from preschool to preadolescence. **Journal of Applied Developmental Psychology**, v. 34, n. 2, p. 89–100, 2013.

WATAMURA, S. E. et al. Double Jeopardy: Poorer Social-Emotional Outcomes for Children in the NICHD SECCYD Experiencing Home and Child-Care Environments That Confer Risk. **Child Development**, v. 82, n. 1, p. 48–65, 2011.

WOOLDRIDGE, J. **Introductory Econometrics**. USA: South-Western Cengage Learning, Fourth Edition, 2009.

YAMAUCHI, C.; LEIGH, A. Which children benefit from non-parental care? **Economics of Education Review**, v. 30, n. 6, p. 1468–1490, 2011.

ZHAI, F.; WALDFOGEL, J.; BROOKS-GUNN, J. Estimating the effects of Head Start on parenting and child maltreatment. **Children and Youth Services Review**, v. 35, n. 7, p. 1119–1129, 2013.

5 CONCLUSÕES GERAIS

Esta tese teve como objetivo explorar o papel da família no desenvolvimento humano, destacando principalmente sua função de cuidado na primeira infância e sua influência no desenvolvimento integral das crianças e que inclui a formação das habilidades cognitivas e socioemocionais.

A partir da discussão teórica realizada no primeiro ensaio foi possível entender a família como o ambiente de maior influência no desenvolvimento infantil, já que define as experiências às quais estão expostas as crianças em seus períodos sensíveis e críticos e nos quais são mais suscetíveis aos diferentes tipos de estímulos.

Nessa discussão, considerou-se a família como uma rede de cuidado e afeto, mas que não excluiu a realidade de que muitas famílias podem-se constituir em espaços de privações para as crianças, associado a fatores estruturais definidos por tendências demográficas como arranjos familiares monoparentais ou também por características sobre como funcionam as famílias em termos de qualidade das interações entre pais e filhos. Por tanto, levou-se em conta tanto os fatores de proteção quanto os fatores de risco que são definidos pelas famílias e que afetam o processo de desenvolvimento infantil.

Em especial, se fez ênfase nos processos ou dinâmicas internas das famílias e que definem o tipo de experiências através das práticas e os estilos parentais. Entre os estilos parentais, o participativo é apontado como aquele que favorece os melhores resultados das crianças, já que inclui um maior nível de envolvimento dos pais, conjugando a empatia, a compreensão e a comunicação aberta e bidirecional com os filhos. Igualmente porque neste estilo, os pais mostram-se como um suporte emocional e dão orientações claras e consistentes. Em contraste, os estilos autoritário, permissivo e negligente geram impactos negativos na dimensão cognitiva e socioemocional, desencadeando, por exemplo, problemas externalizantes como a agressividade, ou internalizantes como a ansiedade e a depressão.

O artigo ainda analisou o conceito de resiliência e que consiste na habilidade de uma criança de enfrentar experiências negativas e se recuperar sem prejuízos cognitivos ou socioemocionais. Essa discussão foi importante para refletir sobre os possíveis fatores de proteção das crianças que vivem em ambientes difíceis. Nesse sentido, reconheceu-se que as habilidades socioemocionais são um caminho importante de construção da resiliência e de superação de diversas adversidades que podem ameaçar o trajeto de desenvolvimento infantil.

Portanto, o fortalecimento dessa dimensão deve ser uma prioridade e, nesse processo, laços afetivos fortes e saudáveis em meio das famílias são fundamentais.

Por outro lado, apontaram-se algumas limitações da definição de James Heckman sobre as habilidades não cognitivas, principalmente com respeito a sua ênfase utilitarista, priorizando seu papel em resultados econômicos. No entanto, a discussão do papel das emoções como competências estruturais das denominadas “habilidades não cognitivas” permitiu ampliar o entendimento sobre seus desdobramentos no desenvolvimento humano. A visão cognitiva das emoções de Nussbaum contribui nessa linha mostrando a importância das emoções na formação de julgamentos de valor e do desenvolvimento moral, o qual favorece o engajamento social das pessoas e qualidades como o altruísmo. Portanto, as emoções como competências centrais não só são importantes para as qualidades intrapessoais como a perseverança ou autocontrole e que permitem atingir um sucesso profissional, mas também para qualidades interpessoais que favorecem comportamentos pro sociais e ajuda mútua.

Tendo apresentado esses elementos teóricos e com a interseção de fundamentos do bem-estar humano providos pela Abordagem das Capacitações de Amartya Sen e Martha Nussbaum, no segundo ensaio realizou-se uma avaliação do desenvolvimento infantil no contexto chileno através da aplicação do modelo “*Multiple Indicator Multiple Causes – MIMIC*”. A partir desse método foi possível medir o desenvolvimento infantil contemplando diferentes dimensões, como a cognitiva, físico-motora e socioemocional e, ao mesmo tempo, considerando as influências das características familiares no nível de desenvolvimento atingido pelas crianças.

A contribuição desse artigo foi avaliar o desenvolvimento infantil desde uma perspectiva multidimensional e considerando sua complexidade ao incluir na análise a influência de processos ambientais que são determinantes para os resultados das crianças, como aqueles definidos pela família. De igual forma, foi possível observar diferenças dos efeitos das famílias de acordo à idade da criança, analisando os grupos de 2,5 a 3 anos e de 4 a 5 anos de idade.

De forma geral, constatou-se que os materiais de estímulo e que representam parte do investimento parental têm o maior poder explicativo sobre desenvolvimento das crianças de ambas as idades. No entanto, os efeitos das variáveis da dinâmica familiar como a sensibilidade e as práticas de envolvimento parental mostraram ter um maior poder explicativo no desenvolvimento das crianças de 2,5 a 3 anos do que nas crianças de 4 a 5 anos. Nas crianças mais velhas, por sua vez, as variáveis socioeconômicas predominaram, com

maior efeito da renda familiar e desempenho cognitivo da mãe avaliado através do indicador Wais-vocabulário e que leva em conta os anos de escolaridade. No entanto, nesta idade a disciplina coercitiva e que também define as interações entre a mãe e o filho mostrou ter efeitos negativos.

Ficou evidente, portanto, que a idade da criança é uma característica que faz diferença no tipo de práticas e interações entre pais e filhos e no impacto das características familiares. Tendo em conta isso, certo grau de flexibilidade e adaptação devem ser qualidades das famílias, no sentido de ajustarem suas práticas de acordo à idade e às características intrínsecas da criança. Ao mesmo tempo, é necessário a estabilidade de qualidades de sensibilidade, envolvimento, suporte e atenção responsiva às necessidades das crianças. Outras características da família mostraram ter diferente poder explicativo nas distintas idades, como, por exemplo, a renda, a qual tem maior impacto quando as crianças começam sua vida escolar formal.

Entre outros resultados, foi possível observar os efeitos negativos dos problemas socioemocionais das mães no desenvolvimento infantil, associados a maiores índices de neuroticismo e que se traduzem em tendências depressivas, ansiedade e estresse. Assim, a dimensão socioemocional constitui-se como variável chave para o desenvolvimento humano e com impactos intergeracionais. Por conseguinte, ações para fortalecer essa dimensão devem ser direcionadas tanto às crianças como aos pais.

No terceiro ensaio, por outra parte, avaliaram-se os efeitos do grau de exposição à creche nos primeiros três anos de vida da criança sobre o desempenho cognitivo e socioemocional na idade de 4 a 5 anos. Estes efeitos, no entanto, foram condicionados às características estruturais e de dinâmicas internas da família, tais como o status socioeconômico, a sensibilidade e as práticas de envolvimento parental. Os resultados mostraram que a maior exposição à creche favorece mais o desempenho cognitivo das crianças de baixo status socioeconômico do que as de alto status, considerando o nível de escolaridade materno. Assim, constatou-se um efeito compensatório do uso da creche nestas crianças, possivelmente porque a creche oferece maiores oportunidades de aprendizagem do que aquelas oferecidas no próprio ambiente familiar. Nesse sentido, pode-se apontar a creche como um fator de proteção que favorece a resiliência das crianças diante circunstâncias de pobreza.

Por outro lado, os efeitos da creche foram negativos na dimensão cognitiva quando a sensibilidade materna apresenta níveis baixos. No entanto, a medida que aumenta a sensibilidade materna diminuem os efeitos negativos sobre esta dimensão.

Com respeito à dimensão socioemocional, verificou-se que o aumento do número de meses de frequência à creche nos primeiros três anos de vida aumenta os problemas de comportamento externalizantes na idade de 4 a 5 anos. Discriminando por jornadas de frequência, essa relação foi só evidente quando as crianças frequentaram jornada integral e não em meio tempo.

Conforme a interação com as características das famílias, as práticas de envolvimento parental mostraram-se como moderadores dos efeitos da creche sobre os comportamentos externalizantes. Desse modo, a tendência a esse tipo de comportamentos inadequados, que incluem a agressividade e desobediência, diminui quando o indicador de práticas aumenta. Esse papel moderador também se observou quando as crianças frequentaram em jornada integral.

De forma geral, os resultados deste artigo apontaram como prioridade o fortalecimento das famílias. Chamou-se a atenção não só à necessidade de programas que possam ter um efeito compensatório através dos centros de cuidado, especialmente de famílias pobres, mas ao fato de também fortalecer as famílias em suas competências parentais. Dessa forma, o artigo contribuiu ao entendimento de como a qualidade da dinâmica familiar pode alterar o trajeto de desenvolvimento das crianças, influenciado também os efeitos de outros espaços como a creche.

Finalmente, é possível que a creche ou os centros de educação e cuidado estejam priorizando mais na formação das habilidades cognitivas do que nas socioemocionais. Como se constatou através dos resultados do artigo e também pelas evidências da literatura, o efeito compensatório da creche tem sido associado só com as habilidades cognitivas e não com as socioemocionais. Ao mesmo tempo, foi evidente que as qualidades das famílias em termos de envolvimento parental são moderadores dos efeitos das creches nos problemas externalizantes. Isso significa que o fortalecimento da dimensão socioemocional deve ser buscado com a participação conjunta dos centros de cuidado e da família. Essa dimensão não pode ser enriquecida em ausência da família, pois as interações afetivas com os pais ou os cuidadores principais são a referência para a regulação das emoções. Portanto, as políticas da infância devem incluir também a participação ativa das famílias.

REFERÊNCIAS

- ARCHARD, D. **The family**: A liberal defense. London: Palgrave Macmillan, 2010.
- BEE, H. **A criança em desenvolvimento**. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- CARVALHO, M. do C. B. de. Famílias e Políticas públicas. In: ACOSTA, A. R.; VITALE, F (Org.). **Família**: redes, laços e políticas públicas. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- CHILE. Gobierno de **Chile. Chile Crece Contigo**. Disponível em: <<http://www.crececontigo.gob.cl/>> Acesso em: 31 ago. 2014.
- CUNHA, F.; HECKMAN, J. Capital Humano. In: ARAÚJO, A. P. **Aprendizagem infantil**: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva. Ciência e tecnologia para o desenvolvimento nacional. Estudos estratégicos. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências, 2011.
- _____. The Economics and Psychology Of Inequality And Human Development. **Journal of the European Economic Association**, v. 7, n. 2-3, p. 320–364, Apr./May 2009.
- HECKMAN, James. Schools, Skills, and Synapses. **Economic Inquiry**, v. 46, n. 3, p. 289–324, Jul. 2008a.
- _____. Role of Income and Family Influences on Child Outcomes. **Annals of the New York Academy of Sciences**, v. 1136, n. 1, p. 307-323, 2008b.
- NUSSBAUM, M. C. **Frontiers of Justice: Disability, Nationality e Species membership**. Cambridge, Massachusetts, London, England: The Belknap Press of Harvard University Press, 2006.
- _____. **Women and Human Development: the Capabilities Approach**. New York: Cambridge University Press, 2000.
- PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO – PNUD. **El Futuro es ahora**: primera infancia, juventud y formación de capacidades para la vida. Informe Nacional de Desarrollo Humano Panamá 2014. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Panamá, 2014.
- RUTTER, M. The promotion of resilience in the face of adversity. In: CLARKE-STEWART, A.; DUNN, J. **Families Count**: effects on child and adolescent development. The Jacobs Foundation Series on Adolescence. New York: Cambridge University Press, 2006.
- SEN, A. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- SHONKOFF, J.; PHILLIPS, D. **From neurons to neighborhood: the science of early childhood development**. Washington: National Academy Press, 2000.
- SHORE, R. **Repensando o cérebro**: novas visões sobre o desenvolvimento inicial do cérebro. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2000.

APÊNDICE A – Matriz de correlações Ensaio 2

Crianças de 2,5 a 3 anos

| | cognitivo tvip | cbcl total | motricidade | praticas parentais | sensib | disciplina | materiais | cognit num | cognit vo | neurotic | amabilidade | extroversao | idademae | rendaper | mae s\ conj | trab mae | irmaos | sexo criança | indigena | escola | creche 0-2 | |
|---------------------------|-------------------|---------------|-------------|-----------------------|---------|------------|-----------|---------------|--------------|----------|-------------|-------------|----------|----------|----------------|-------------|----------|-----------------|----------|---------|------------|--|
| cognitivo tvip | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| cbcl total | -0.1277* | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| motricidade | 0.2663* | -0.1463* | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| praticas parentais | 0.1171* | -0.1038* | 0.0585 | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| sensib | 0.1247* | -0.1839* | 0.0811* | 0.0819* | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| disciplina | 0.0319 | 0.0986* | 0.0135 | 0.0162 | -0.0292 | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| materiais | 0.2185* | -0.1492* | 0.1423* | 0.1241* | 0.3042* | -0.0413 | 1 | | | | | | | | | | | | | | | |
| cognit num | 0.1526* | -0.0706* | 0.0730* | 0.0458 | 0.0744* | 0.0235 | 0.1388* | 1 | | | | | | | | | | | | | | |
| cognit vo | 0.1831* | -0.1378* | 0.0608* | 0.1320* | 0.1495* | 0.0701* | 0.2315* | 0.3978* | 1 | | | | | | | | | | | | | |
| neurotic | -0.0601* | 0.2354* | 0.0063 | -0.0903* | -0.0565 | 0.0945* | -0.1013* | -0.0995* | -0.1302* | 1 | | | | | | | | | | | | |
| amabilidade | 0.0299 | -0.1545* | 0.0078 | 0.0684* | 0.0565 | -0.0800* | 0.0488 | -0.005 | 0.0568 | -0.4050* | 1 | | | | | | | | | | | |
| extroversao | 0.0796* | -0.1057* | 0.0334 | 0.0874* | 0.0618* | 0.0354 | 0.1061* | 0.0929* | 0.1715* | -0.1893* | 0.1186* | 1 | | | | | | | | | | |
| idademae | 0.0563 | -0.1180* | -0.0208 | 0.0858* | 0.0665* | -0.0659* | 0.0889* | -0.029 | 0.0989* | -0.1108* | 0.1757* | 0.0192 | 1 | | | | | | | | | |
| rendaper | 0.1933* | -0.1340* | 0.0849* | 0.1658* | 0.1228* | -0.0341 | 0.2697* | 0.2095* | 0.3083* | -0.1460* | 0.0564 | 0.1570* | 0.1192* | 1 | | | | | | | | |
| mae s\ conj | -0.0359 | 0.0625* | 0.0157 | -0.3199* | -0.0276 | 0.014 | -0.0455 | 0.0443 | -0.0326 | 0.0473 | -0.0527 | -0.0012 | -0.2579* | -0.1378* | 1 | | | | | | | |
| trab mae | 0.0894* | -0.0676* | 0.0641* | 0.0069 | 0.0719* | 0.0008 | 0.1080* | 0.1203* | 0.1587* | -0.0455 | 0.0178 | 0.0889* | 0.0770* | 0.2491* | 0.1176* | 1 | | | | | | |
| irmaos | -0.0919* | -0.0202 | -0.0379 | -0.0112 | -0.0233 | -0.0151 | -0.0585 | -0.0865* | -0.0317 | 0.0114 | 0.0752* | -0.029 | 0.4968* | -0.1624* | -0.2050* | -0.0870* | 1 | | | | | |
| sexo criança | -0.0629* | 0.0779* | -0.0969* | -0.0212 | -0.0409 | 0.0424 | -0.028 | 0.0075 | 0.0069 | 0.043 | -0.0218 | 0.0101 | -0.0322 | 0.0121 | 0.0136 | -0.0107 | -0.0333 | 1 | | | | |
| indigena | -0.0466 | 0.015 | -0.039 | -0.0398 | -0.0384 | -0.0026 | -0.0797* | -0.051 | -0.1081* | -0.02 | 0.003 | -0.0622* | 0.035 | -0.054 | -0.0062 | -0.0215 | 0.0404 | -0.0008 | 1 | | | |
| escola | 0.0632* | 0.0228 | 0.0832* | -0.0164 | -0.0196 | 0.0891* | 0.0309 | 0.0417 | 0.0790* | 0.0284 | -0.027 | 0.0618* | -0.0615* | 0.0995* | 0.0732* | 0.1706* | -0.0830* | 0.0418 | -0.0351 | 1 | | |
| creche 0-2 | 0.0341 | 0.0199 | 0.0493 | -0.0499 | 0.0037 | 0.0376 | 0.0173 | 0.0508 | 0.0601* | 0.0068 | -0.027 | 0.0496 | -0.0209 | 0.0533 | 0.1061* | 0.2024* | -0.0061 | 0.0228 | 0.011 | 0.3803* | 1 | |

Nota: Observações 3788. Correlações com * são estatisticamente significativas a 5%

Fonte: Cálculos da autora (2014)

Crianças de 4 a 5 anos

| | cognitivo tvip | cbcl total | motricidade | praticas parentais | sensib | disciplina | materiais | cognit num | cognit vo | neurotic | amabilidade | extroversao | idademae | rendaper | mae s\ conj | trab mae | irmaos | sexo criança | indigena | escola | creche 0-3 | |
|--------------------|-------------------|---------------|-------------|-----------------------|----------|------------|-----------|---------------|--------------|----------|-------------|-------------|----------|----------|----------------|-------------|----------|-----------------|----------|---------|------------|--|
| cognitivo tvip | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| cbcl total | -0.1171* | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| motricidade | 0.1853* | -0.1734* | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| praticas parentais | 0.0759* | -0.0920* | 0.0437 | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| sensib | 0.1144* | -0.1766* | 0.0947* | 0.0755* | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| disciplina | -0.0027 | 0.1105* | 0.01 | 0.0154 | -0.0029 | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| materiais | 0.2149* | -0.1802* | 0.1523* | 0.0996* | 0.3269* | -0.0324 | 1 | | | | | | | | | | | | | | | |
| cognit num | 0.1438* | -0.1010* | 0.0798* | 0.0624* | 0.1079* | 0.0199 | 0.1641* | 1 | | | | | | | | | | | | | | |
| cognit vo | 0.2328* | -0.1435* | 0.0657* | 0.1166* | 0.1369* | 0.0158 | 0.2422* | 0.4225* | 1 | | | | | | | | | | | | | |
| neurotic | -0.0842* | 0.2466* | -0.0314 | -0.0732* | -0.0928* | 0.1141* | -0.1246* | -0.0954* | -0.1436* | 1 | | | | | | | | | | | | |
| amabilidade | 0.0375 | -0.1462* | 0.0339 | 0.0587* | 0.0708* | -0.0839* | 0.0673* | 0.0178 | 0.0517* | -0.3948* | 1 | | | | | | | | | | | |
| extroversao | 0.0913* | -0.0772* | 0.0181 | 0.0632* | 0.0987* | 0.0263 | 0.1223* | 0.1130* | 0.1650* | -0.2138* | 0.1316* | 1 | | | | | | | | | | |
| idademae | 0.0680* | -0.0764* | 0.0127 | 0.0094 | 0.0588* | -0.0514* | 0.0867* | -0.027 | 0.0909* | -0.0811* | 0.1404* | -0.0112 | 1 | | | | | | | | | |
| rendaper | 0.2141* | -0.1608* | 0.0729* | 0.1106* | 0.1297* | -0.0117 | 0.2485* | 0.2229* | 0.3002* | -0.1501* | 0.0443 | 0.1373* | 0.0861* | 1 | | | | | | | | |
| mae s\ conj | -0.0472 | 0.0816* | -0.0076 | -0.3193* | -0.0149 | 0.0139 | -0.0324 | 0.0022 | -0.0461 | 0.0363 | -0.0482 | 0.002 | -0.1921* | -0.1181* | 1 | | | | | | | |
| trab mae | 0.1044* | -0.0376 | 0.0648* | -0.0292 | 0.0839* | 0.0099 | 0.1090* | 0.0986* | 0.1433* | -0.0748* | 0.0205 | 0.0909* | 0.0522* | 0.2409* | 0.1605* | 1 | | | | | | |
| irmaos | -0.0923* | -0.0099 | -0.0332 | -0.0314 | -0.0557* | 0.0003 | -0.0508* | -0.047 | -0.0288 | -0.0089 | 0.0642* | -0.0115 | 0.4021* | -0.1781* | -0.1768* | -0.0997* | 1 | | | | | |
| sexo criança | -0.0626* | 0.0384 | -0.0544* | -0.0063 | -0.0069 | 0.0714* | -0.0445 | 0.0043 | 0.003 | -0.0176 | 0.0152 | 0.0017 | 0.0062 | -0.0042 | -0.0043 | -0.0105 | -0.0048 | 1 | | | | |
| indigena | -0.0801* | 0.0011 | -0.0258 | -0.0376 | -0.0118 | -0.0055 | -0.0940* | -0.0716* | -0.1047* | -0.0071 | 0.0024 | -0.0754* | 0.0212 | -0.0693* | -0.025 | -0.0009 | 0.0307 | -0.0071 | 1 | | | |
| escola | 0.1128* | -0.0006 | 0.1110* | 0.0278 | 0.0243 | 0.0444 | 0.0623* | 0.0307 | 0.0577* | 0.0045 | 0.0115 | 0.0177 | -0.014 | 0.0506* | 0.0017 | 0.0643* | -0.0121 | 0.008 | -0.0453 | 1 | | |
| creche 0-3 | 0.0522* | 0.0294 | 0.0151 | -0.0054 | 0.0307 | 0.0785* | 0.0527* | 0.0819* | 0.0985* | 0.0208 | -0.0283 | 0.0474 | -0.0427 | 0.1194* | 0.0806* | 0.2113* | -0.0610* | -0.0007 | -0.0196 | 0.1994* | 1 | |

Nota: Observações 5589. Correlações com * são estatisticamente significativas a 5%

Fonte: Cálculos da autora (2014)

APÊNDICE B – Efeitos indiretos das variáveis explicativas do desenvolvimento infantil sobre cada indicador

**Efeitos indiretos sobre cada indicador na idade de 2,5 a 3 anos
(Coeficientes estandardizados)**

| ranking | Variáveis | Cognitivo tvip | Cbcl total | Motricidade |
|---------|--------------------|-------------------|------------|-------------|
| 1 | materiais | 0.115 | -0.089 | 0.084 |
| 2 | sensib | 0.086 | -0.067 | 0.063 |
| 3 | práticas parentais | 0.073 | -0.057 | 0.054 |
| 4 | cognit num | 0.058 | -0.045 | 0.042 |
| 5 | idademae | 0.049 | -0.038 | 0.036 |
| 6 | cognit vo | 0.039 | -0.030 | 0.029 |
| 7 | escola | 0.032 | -0.025 | 0.023 |
| 8 | extroversao | 0.029 | -0.022 | 0.021 |
| 9 | trab mae | 0.025 | -0.020 | 0.018 |
| (1) | sexo criança | -0.077 | 0.060 | -0.056 |
| (2) | neurotic | -0.059 | 0.046 | -0.044 |
| (3) | irmaos | -0.038 | 0.030 | -0.028 |

Nota: os números do ranking entre parênteses correspondem à classificação de variáveis com efeitos negativos sobre o desenvolvimento infantil. Classificação só dos coeficientes estatisticamente significativos

Fonte: Cálculos da autora (2014)

**Efeitos indiretos sobre cada indicador na idade de 4 a 5 anos
(Coeficientes estandardizados)**

| ranking | Variáveis | Cognitivo tvip | Cbcl total | Motricidade |
|---------|--------------------|-------------------|------------|-------------|
| 1 | materiais | 0.111 | -0.101 | 0.067 |
| 2 | rendaper | 0.086 | -0.079 | 0.052 |
| 3 | cognit vo | 0.085 | -0.077 | 0.052 |
| 4 | escola | 0.070 | -0.063 | 0.042 |
| 5 | sensib | 0.068 | -0.062 | 0.042 |
| 6 | idademae | 0.038 | -0.035 | 0.023 |
| 7 | cognit num | 0.030 | -0.027 | 0.018 |
| 8 | amabilidade | 0.028 | -0.025 | 0.017 |
| 9 | práticas parentais | 0.026 | -0.024 | 0.016 |
| (1) | neurotic | -0.084 | 0.077 | -0.051 |
| (2) | sexo criança | -0.054 | 0.049 | -0.033 |
| (3) | irmaos | -0.043 | 0.039 | -0.026 |
| (4) | disciplina | -0.029 | 0.027 | -0.018 |
| (5) | mae s\ conj | -0.029 | 0.026 | -0.017 |
| (6) | creche 0-3 | -0.022 | 0.020 | -0.013 |
| (7) | indigena | -0.017 | 0.015 | -0.010 |

Nota: os números do ranking entre parênteses correspondem à classificação de variáveis com efeitos negativos sobre o desenvolvimento infantil. Classificação só dos coeficientes estatisticamente significativos

Fonte: Cálculos da autora (2014)

APÊNDICE C – Matriz de correlação ensaio 3

| | cognitivo tvip | cbcl external | creche | creche full | creche part | praticas parentais | sensib | disciplina | materiais | edumae | neurotic | amabilidade | extroversao | idademae | rendaper | mae s\ conj | trab mae | irmaos | sexo criança | indigena | escola | motivo creche 1 | motivo creche 2 | |
|---------------------------|-------------------|------------------|----------|----------------|----------------|-----------------------|----------|------------|-----------|----------|----------|-------------|-------------|----------|----------|----------------|----------|----------|-----------------|----------|---------|--------------------|--------------------|--|
| cognitivo tvip | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| cbcl external | -0.1065* | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| creche | 0.0530* | 0.0714* | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| creche full | 0.029 | 0.0695* | 0.7978* | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| creche part | 0.0417 | -0.0002 | 0.3291* | -0.2959* | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| praticas parentais | 0.0747* | -0.0868* | -0.0065 | -0.0457 | 0.0628* | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| sensib | 0.1137* | -0.1596* | 0.0304 | 0.0207 | 0.0135 | 0.0746* | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| disciplina | -0.0008 | 0.1446* | 0.0799* | 0.0702* | 0.0162 | 0.0133 | -0.002 | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| materiais | 0.2142* | -0.1708* | 0.0513* | 0.0114 | 0.0641* | 0.0985* | 0.3256* | -0.0325 | 1 | | | | | | | | | | | | | | | |
| edumae | 0.2541* | -0.1257* | 0.1464* | 0.0605* | 0.1375* | 0.1265* | 0.1334* | -0.0087 | 0.2934* | 1 | | | | | | | | | | | | | | |
| neurotic | -0.0828* | 0.2290* | 0.0206 | 0.0351 | -0.0213 | -0.0734* | -0.0906* | 0.1135* | -0.1224* | -0.1691* | 1 | | | | | | | | | | | | | |
| amabilidade | 0.0356 | -0.1515* | -0.0292 | -0.0296 | 0.0019 | 0.0593* | 0.0697* | -0.0834* | 0.0650* | 0.0627* | -0.3958* | 1 | | | | | | | | | | | | |
| extroversao | 0.0912* | -0.0535* | 0.0488 | 0.0325 | 0.023 | 0.0629* | 0.1006* | 0.0278 | 0.1234* | 0.1599* | -0.2132* | 0.1311* | 1 | | | | | | | | | | | |
| idademae | 0.0656* | -0.1078* | -0.0437 | -0.043 | 0.0005 | 0.0091 | 0.0594* | -0.0506* | 0.0861* | -0.0342 | -0.0811* | 0.1412* | -0.0114 | 1 | | | | | | | | | | |
| rendaper | 0.2146* | -0.1241* | 0.1191* | 0.0007 | 0.1887* | 0.1092* | 0.1301* | -0.0107 | 0.2483* | 0.4097* | -0.1489* | 0.0429 | 0.1374* | 0.0846* | 1 | | | | | | | | | |
| mae s\ conj | -0.0449 | 0.0920* | 0.0807* | 0.0914* | -0.0157 | -0.3192* | -0.0161 | 0.0143 | -0.0325 | 0.0205 | 0.035 | -0.0482 | 0.0017 | -0.1932* | -0.1164* | 1 | | | | | | | | |
| trab mae | 0.1049* | -0.0153 | 0.2120* | 0.1985* | 0.0256 | -0.0309 | 0.0844* | 0.013 | 0.1075* | 0.2079* | -0.0742* | 0.0186 | 0.0912* | 0.0511* | 0.2409* | 0.1612* | 1 | | | | | | | |
| irmaos | -0.0951* | -0.0231 | -0.0594* | -0.0338 | -0.0407 | -0.0301 | -0.0548* | 0.001 | -0.0518* | -0.1883* | -0.0085 | 0.0642* | -0.0108 | 0.4012* | -0.1785* | -0.1776* | -0.0990* | 1 | | | | | | |
| sexo criança | -0.0626* | 0.0848* | -0.0003 | -0.0109 | 0.017 | -0.0081 | -0.0081 | 0.0725* | -0.0437 | -0.0021 | -0.0173 | 0.0141 | 0.0025 | 0.0066 | -0.0034 | -0.0027 | -0.0094 | -0.0044 | 1 | | | | | |
| indigena | -0.0797* | -0.0166 | -0.0191 | 0.0179 | -0.0620* | -0.038 | -0.0128 | -0.0053 | -0.0943* | -0.0923* | -0.0075 | 0.0031 | -0.0759* | 0.0197 | -0.0690* | -0.0249 | -0.0015 | 0.0298 | -0.0076 | 1 | | | | |
| escola | 0.1135* | 0.0114 | 0.2001* | 0.1241* | 0.1235* | 0.0269 | 0.0226 | 0.0427 | 0.0603* | 0.0836* | 0.011 | 0.0179 | -0.0163 | 0.0503* | 0.0031 | 0.0652* | -0.0127 | 0.0079 | -0.0444 | 0.0079 | 1 | | | |
| motivo creche 1 | 0.0501 | 0.0424 | 0.5592* | 0.5371* | 0.0408 | -0.0356 | 0.0144 | 0.0481 | 0.0258 | 0.1173* | 0.0066 | -0.0234 | 0.0349 | -0.0553* | 0.0689* | 0.1112* | 0.2678* | -0.0809* | -0.0003 | -0.0266 | 0.0956* | 1 | | |
| motivo creche 2 | 0.014 | 0.0255 | 0.0658* | -0.1350* | 0.3211* | 0.0258 | -0.0004 | 0.0456 | 0.0265 | 0.0185 | 0.0162 | -0.0055 | 0.0197 | -0.0208 | 0.0331 | -0.0435 | -0.1213* | 0.0041 | 0.0012 | -0.0058 | 0.1459* | -0.5751* | 1 | |

Nota: Observações 5623. *correlação estatisticamente significativa a 5%

Fonte: Cálculos da autora (2014)