

**IMPACTO DA INTERAÇÃO MÃE-CRIANÇA E DA EXPERIÊNCIA
DE CRECHE PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL
NOS DOIS PRIMEIROS ANOS DE VIDA DA CRIANÇA**

Scheila Machado da Silveira Becker

Tese de Doutorado apresentada como exigência parcial para obtenção do grau de Doutora em
Psicologia sob orientação do Prof. Dr. Cesar Augusto Piccinini

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Psicologia
Programa de Pós-graduação em Psicologia

Porto Alegre, abril de 2014

AGRADECIMENTOS

Chegou a hora tão esperada, momento em que vejo a tese escrita, momento em que posso parar e pensar em todo o processo. Foram quatro anos de muitos desafios, crescimento, sonhos realizados e novos planos. Neste período, pude contar com o apoio e incentivo de pessoas muito especiais, as quais gostaria de expressar meus sinceros agradecimentos.

Inicialmente, agradeço ao meu orientador, *Cesar Augusto Piccinini*, pelas contribuições ao longo de toda a tese. Em especial, gostaria de agradecer pela oportunidade de ter participado ativamente do Projeto Cresci, experiência que me trouxe muito aprendizado e muitas alegrias.

Aproveito para agradecer à toda equipe do Projeto Cresci, que de forma leve e muito comprometida conduziu todas as etapas da pesquisa. Agradeço em especial às colegas *Marcela, Natália e Lívia*, que com muita dedicação me auxiliaram na análise dos vídeos da tese.

Agradeço também aos participantes do Projeto Cresci. Muito obrigada às famílias e às creches por confiarem no projeto e, com isso, possibilitar a realização desta tese e de tantos outros trabalhos do grupo.

Dedico, em especial, um agradecimento ao meu marido, *Leandro*. Você me inspira, me acalma, me anima. Obrigada por estar sempre ao meu lado, te amo.

Aos meus pais, *Nabor e Nelci*, e à minha irmã, *Gisiane*, muito obrigada pelo apoio incondicional e por acreditarem nas minhas escolhas. Também agradeço à minha família estendida, meus sogros, *Izabel e Walter*, e cunhados, *Cristina e Otávio*, pelo carinho e torcida.

À *Gabriela* e à *Marília*, obrigada pela amizade de vocês, pelo apoio, cuidado e atenção sempre que precisei. Sou muito feliz por ter vocês como amigas e sócias na *Zelo Consultoria em Educação e Desenvolvimento Infantil*, iniciativa que me orgulha e me realiza profissionalmente.

Aos colegas da Pós-graduação, em especial aos amigos *Carolina, Cláudia, Fernanda, Lívia, Luciane, Marcela, Naiana, Paula, Rodrigo e Sérgio*, obrigada pela companhia de vocês que tornou tudo mais alegre e menos solitário.

Obrigada às professoras da banca de qualificação do projeto de tese, *Eulina Lordelo, Angela Marin e Lia Freitas*, pelas contribuições ao trabalho.

Por fim, agradeço ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFRGS, ao CNPQ e CAPES, por viabilizar estrutura e recursos necessários para a condução deste trabalho.

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS	4
RESUMO	5
ABSTRACT	6
CAPÍTULO I	7
INTRODUÇÃO	7
1.1 Apresentação	7
1.2 Interações iniciais mãe-bebê.....	8
1.3 Qualidade da interação mãe-criança.....	12
1.4 Creche como uma opção de cuidado alternativo	21
1.5 Qualidade do atendimento em creche.....	23
1.6 Creche e desenvolvimento infantil	28
1.7 Justificativa e objetivo	42
CAPÍTULO II	45
MÉTODO	45
2.1 Participantes	45
2.2 Delineamento e procedimento	47
2.3 Instrumentos	48
2.4 Considerações éticas.....	56
CAPÍTULO III	57
RESULTADOS	57
3.1 Caracterização das creches que atendiam as crianças do Grupo Creche.....	57
3.2 Caracterização da interação mãe-criança	62
3.3 Caracterização do desenvolvimento infantil.....	68
3.4 Predição das variáveis sociodemográficas, interação mãe-criança e frequência à creche sob o desenvolvimento infantil	73
CAPÍTULO IV	80
DISCUSSÃO	80
4.1 Relação entre as variáveis sociodemográficas, qualidade da interação mãe-criança	80
e desenvolvimento infantil	80
4.2 Diferenças entre os grupos Creche e Não Creche	87
4.3 Variáveis preditoras do desenvolvimento infantil	91
4.4 Aspectos metodológicos do presente estudo	95
4.5 Considerações finais	96
REFERÊNCIAS	98
ANEXO A	112
ANEXO B	114
ANEXO C	115
ANEXO D	126
ANEXO E	127
ANEXO F	128

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Características sociodemográficas dos participantes e famílias na Fase dos 6 meses nos grupos Creche e Não Creche.....	45
Tabela 2. Médias, desvio padrão, escores dos itens, valor de F e nível de significância de cada um dos berçários das creches avaliadas através das subescalas da ITERS-R	59
Tabela 3. Correlações (Spearman) entre as características sociodemográficas da família e os escores dos domínios de interação mãe-criança (MBQS) na Fase dos 12 meses e 18 meses	66
Tabela 4. Escore médio, desvio padrão, valor de F e nível de significância para cada domínio de interação mãe-criança (MBQS) nos grupos Creche e Não Creche na Fase dos 12 e 18 meses	67
Tabela 5. Correlações (Spearman) entre as características sociodemográficas da família e as escalas de desenvolvimento infantil da Bayley na Fase dos 6 meses, 12 meses e 18 meses	69
Tabela 6. Escore médio, desvio padrão, valor de F e nível de significância para cada escala de desenvolvimento infantil da Bayley	72
Tabela 7. Correlação (Spearman) entre os escores de desenvolvimento infantil avaliados pela Bayley na Fase dos 6, 12 e 18 meses e os escores dos domínios de interação mãe-criança avaliados pelo MBQS na Fase dos 12 e 18 meses.....	75
Tabela 8. Análise de regressão múltipla para as escalas de desenvolvimento cognitivo e da linguagem da Bayley na fase dos 6 meses.....	77
Tabela 9. Análise de regressão múltipla para a escalas de desenvolvimento da linguagem, socioemocional e motor da Bayley na fase dos 12 meses	77
Tabela 10. Análise de regressão múltipla para as escalas de desenvolvimento cognitivo, da linguagem, socioemocional e motor da Bayley na fase dos 18 meses	79

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo investigar o impacto da interação mãe-criança e da experiência de creche para o desenvolvimento infantil nos dois primeiros anos de vida da criança. Participaram do estudo 44 crianças (M=6,4 meses; DP=1,6) e suas mães (M=34,1 anos; DP=5,2) divididos em dois grupos: Grupo Creche (21 crianças que frequentavam a creche) e Grupo Não Creche (23 crianças que não frequentavam a creche). As mães de ambos os grupos apresentavam alta escolaridade (M=17,6 anos; DP=) e renda familiar média de R\$ 8.307,95 (DP=6.157). Foram realizadas três fases de coleta de dados (Fase dos 6, 12 e 18 meses de vida). As díades mãe-criança foram filmadas durante interação livre quando se examinou a qualidade da interação através do *Maternal Behavior Q-sort*, enquanto o desenvolvimento infantil (cognitivo, da linguagem, socioemocional e motor) foi avaliado através das Escalas Bayley III. Por fim, a qualidade da creche foi avaliada pela escala *Infant/Toddler Environment Rating Scale*. Os resultados revelaram que a escolaridade da mãe se correlacionou positivamente com alguns domínios de interação mãe-criança: Sensibilidade, Eficácia de resposta e Sincronia nas fases dos 12 e 18 meses. No que diz respeito ao impacto da creche para o desenvolvimento infantil, verificou-se um efeito significativo da creche apenas para o desenvolvimento motor, indicando que as crianças que frequentaram a creche tiveram escores mais elevados na Fase dos 18 meses. Ainda com relação à creche, verificou-se que frequentar ou não a creche não interferiu na qualidade da interação mãe-criança. Além disso, os resultados revelaram que alguns domínios da interação mãe-criança mostraram-se significativamente associados ao desenvolvimento infantil, entre eles: Estar ciente dos sinais do filho, Rejeição e Facilitação da exploração e aprendizagem, sendo que os dois primeiros interferiram de forma negativa no desenvolvimento cognitivo aos 18 meses. Já Facilitação da exploração e aprendizagem pareceu beneficiar o desenvolvimento cognitivo aos 18 meses, além de apresentar associação positiva com desenvolvimento da linguagem e desenvolvimento motor. Por fim, verificou-se que a qualidade da interação mãe-criança e frequentar ou não a creche, explicaram apenas uma pequena parte da variância do desenvolvimento infantil. É plausível se supor que isto tenha ocorrido em função do curto tempo investigado e pela própria idade das crianças participantes do estudo.

Palavras-chave: Desenvolvimento infantil, interação mãe-criança, creche, qualidade do atendimento de creche.

ABSTRACT

The present study aimed to investigate the impact of mother-child interaction and experience of childcare center for infant development during the first two years of child's life. The study included 44 children ($M = 6.4$ months, $SD = 1.6$) and their mothers ($M = 34.1$ years, $SD = 5.2$) divided into two groups: Childcare Center Group (21 children attending the center) and Non- childcare Center Group (23 children who did not attend the center). Three phases of data collection were performed (6, 12 and 18 months of the child's life). The mother-child dyads were videotaped during free play when it were examined the quality of interaction through the Maternal Behavior Q-sort and child development (cognitive, language, social-emotional and motor) was assessed by Bayley Scales III. Finally, the quality of childcare center was assessed by the Infant/Toddler Environment Rating Scale. The results revealed that the mother's education was positively correlated with some domains of mother-child interaction: Sensitivity, Response effectiveness and Synchrony at 12 and 18 months. With regard to the impact of childcare center on child development, there was a significant effect of daycare only to motor development, indicating that children who attended day care had higher scores at 18 months. It was found that attend daycare center or not did not affect the quality of mother - child interaction. Furthermore, the results revealed that some domains of mother-child interaction were significantly associated with child development, among them: Awareness, Rejection and Facilitation of exploration and learning, and the first two domains interfered negatively on cognitive development at 18 months. Have Facilitation of exploration and learning seemed to benefit cognitive development at 18 months, in addition to presenting a positive association with the development of language and motor. Finally, it was found that the quality of mother-child interaction and attend daycare center or not explained only a small part of the variance in child development. It is plausible to assume that this has occurred because of the short time investigated and the age of the children in the study.

Keywords: Infant development, mother-child interaction, childcare center, quality of childcare center.

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

1.1 Apresentação

Os primeiros anos de vida da criança são caracterizados pela aquisição de várias habilidades relacionadas à linguagem e comunicação, à autorregulação e à internalização de padrões de comportamento, que se constituem em importantes tarefas de desenvolvimento da primeira infância. Grande parte das experiências relevantes para o desenvolvimento infantil e para a realização dessas tarefas desenvolvimentais ocorrem no contexto das relações mãe-criança (Hungerford & Cox, 2006). A teoria do apego (Ainsworth, 1982; Bowlby 1981/2006; 1889) e vários outros teóricos (Freud, 1915; Spitz, 1945; Winnicott, 1983/2008; 1988/2006, dentre outros) enfatizam a importância da relação mãe-criança para o desenvolvimento destas competências.

Contudo, devido a mudanças econômicas e culturais da sociedade, para muitas crianças a creche também vem se constituindo em um importante contexto de desenvolvimento, no qual essas tarefas desenvolvimentais poderão ou não ser facilitadas (Bellini, 2008; Piccinini & Rapoport, 2004; Rossetti-Ferreira, Ramon, & Silva, 2002). Frente à grande importância do contexto familiar para o desenvolvimento infantil, muitas vezes a entrada da criança na creche, especialmente durante o primeiro ano de vida, tem gerado controvérsias, sobretudo porque envolve a transição precoce do bebê do ambiente familiar, em que os cuidados tendem a ser íntimos e exclusivos, para um ambiente coletivo, que introduz separações diárias entre a díade mãe-bebê.

Apesar das dúvidas que esse tema ainda gera, o aumento da demanda por atendimento de crianças pequenas e a expansão destes serviços no país é uma realidade (Inep, 2012), sendo assim, a discussão acerca de possíveis benefícios e prejuízos para o desenvolvimento infantil ganha força, tanto na sociedade como também no meio acadêmico. Diversos pesquisadores no Brasil (Lordelo, 1997; Lordelo, Chalhub, Guirra, & Carvalho, 2007) e exterior (Belsky et al., 2007; Belsky, 2009a; NICHD, 2003; Peisner-Feinberg et al., 2001; Sylva et al., 2011) têm se envolvido em estudos que buscam identificar quais seriam os efeitos de cuidados não parentais nos anos iniciais e quais seriam os fatores que precisam ser considerados nesse sistema de relações em que a criança está inserida.

Embora a família, em particular a figura materna, seja considerada preponderante para o desenvolvimento infantil, evidências sugerem que a creche pode trazer consequências tanto positivas como negativas para a criança, dependendo de inúmeros fatores da própria criança, da família e da creche. Desta forma, o presente estudo pretende contribuir com essas

investigações ao buscar identificar o impacto da interação mãe-criança e da experiência de creche no desenvolvimento infantil.

A seguir será apresentada uma revisão de alguns dos principais estudos relatados na literatura que podem contribuir para o entendimento do problema de pesquisa. A introdução está organizada em cinco seções, iniciando com uma revisão sobre o papel da interação inicial mãe-bebê para o desenvolvimento infantil, seguida por estudos que vão tratar da qualidade dessa relação e possíveis repercussões no desenvolvimento infantil. Posteriormente, apresenta-se a creche como um possível cuidado alternativo à criança, discutindo-se a definição e importância da qualidade do atendimento oferecido a ela. Por fim, são apresentados estudos que investigaram o efeito da creche para o desenvolvimento infantil.

1.2 Interações iniciais mãe-bebê

O papel da interação mãe-bebê para o desenvolvimento saudável da criança tem sido destacado por inúmeros teóricos, especialmente aqueles de orientação psicanalítica, os quais introduziram os estudos nesta temática e atribuem importância central dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento posterior. Freud (1915) foi um dos primeiros autores a indicar a importância da relação inicial entre mãe e bebê. Para ele, a vinculação que o bebê desenvolve com a figura materna é entendida como um impulso secundário, ou seja, a mãe satisfaz as necessidades fisiológicas do bebê, impulso primário, e este se liga afetivamente à mãe por ela ser a fonte de sua satisfação. Ao longo do tempo, as concepções freudianas foram revisadas e aprofundadas por vários estudiosos. Por exemplo, Renè Spitz (1945), a partir de sua experiência no acompanhamento de crianças em um orfanato, evidenciou o papel vital da figura materna e da relação entre mãe e bebê. Uma vez que, pôde verificar que os bebês que eram privados do contato com suas mães apresentavam um quadro nomeado por ele de hospitalismo, no qual os bebês apresentavam dificuldades no seu desenvolvimento físico, alterações no apetite, dificuldade em ganhar peso e, ao longo do tempo, perdiam o interesse por se relacionar e, em muitos casos, evoluíam para o óbito. Spitz demonstrou que, além de serem alimentados e atendidos em suas necessidades básicas, havia um componente afetivo necessário para garantir o desenvolvimento saudável dos bebês.

Da mesma forma, Winnicott (1983/2008, 1988/2006) também reafirmou que a saúde mental do indivíduo passa pelos cuidados maternos ou, mais especificamente, os cuidados de uma *mãe suficientemente boa*. Termo usado pelo autor para descrever aquela mãe capaz de se adaptar às necessidades do bebê, garantindo que ele experiencie a ilusão de onipotência e progressivamente entre em contato com a realidade, vivenciando a desilusão. Além desse processo de *ilusão-desilusão* vivenciado pelo bebê com o auxílio de sua mãe, Winnicott

(1983/2008) destaca três tarefas básicas do bebê durante seu processo inicial de desenvolvimento: (a) *integração*: localização do “eu” no tempo e no espaço; (b) *personalização*: alojamento gradual do “eu” no corpo e; (c) *realização*: início das relações objetais, que levará o bebê a criar e reconhecer a existência independente de objetos e do mundo externo. Segundo Winnicott, (2001) a resolução dessas tarefas também contará com o auxílio de cuidados maternos específicos, são eles: (a) *holding* (segurar/sustentar); (b) *handling* (manipular) e; (c) *object-presenting* (apresentar objetos).

O termo “*holding*” (Winnicott, 1983/2008, 2001) possui um significado amplo, diz respeito a tornar seguro, proteger, firmar, conter, tranquilizar etc. Inclui a proteção da agressão fisiológica, a rotina completa de cuidados do dia a dia com o bebê e mais especificamente o segurar/sustentar físico. O *holding* diz respeito à prática de cuidado, feita pela mãe ou cuidador principal, responsável por auxiliar o bebê na tarefa de integração (Dias, 2003). Por sua vez, o *handling* (Winnicott, 2001), refere-se às atividades que envolvem o desenvolvimento do tônus muscular e da coordenação motora, permitindo que a criança conheça o funcionamento do próprio corpo. Inclui-se nesta forma de interação a estimulação motora, por exemplo, colocar o bebê de bruços ou em pé, além de brincadeiras envolvendo o corpo, tais como, cócegas, massagem, elevação do bebê no ar. Essa prática facilita a formação da associação psicossomática na criança, ou seja, desenvolve uma interrelação entre a psique e o corpo. Por fim, *object-presenting* (Winnicott, 2001) diz respeito a interações que envolvem apresentar o mundo externo ao bebê, por exemplo, nomear ações e/ou objetos, apresentar estímulos visuais, cantar, brincar com objetos. A função dessas práticas é apresentar o mundo ao bebê, contudo, isso deve ser feito de forma a garantir a previsibilidade do ambiente.

Outro teórico que destacou a importância da relação mãe-bebê para o desenvolvimento infantil saudável foi Bowlby (1981/2006, 1989), que além de utilizar o conhecimento proveniente da psiquiatria e da psicanálise, buscou integrá-lo ao conhecimento de outras áreas, tais como a etologia e teoria dos sistemas, o que resultou na formulação da teoria do apego.

A elaboração dessa teoria iniciou em 1950, quando Bowlby, ao ser contratado como consultor da Organização Mundial da Saúde, teve a oportunidade de compilar a produção científica disponível sobre privação dos cuidados maternos e necessidade de crianças sem lares e elaborou um relatório intitulado Cuidados maternos e saúde mental. A partir deste trabalho, que discutiu os efeitos adversos da privação materna e as possibilidades para prevenir tais efeitos, foi possível verificar que não havia uma explicação para como a experiência de privação materna produzia efeito no desenvolvimento da personalidade dos

indivíduos. Sendo esta a questão que norteou os estudos subsequentes de Bowlby e outros estudiosos.

Inicialmente, Bowlby questionou a razão pela qual a criança se vincula com a sua mãe e encontra, nos estudos de Lorenz, uma alternativa para a explicação inicial apresentada por Freud. Este entende que o bebê se vincula com sua mãe devido a um impulso secundário ligado à alimentação (Freud, 1915). Contudo, para Bowlby (1989), os estudos de Lorenz mostraram que em alguns animais a vinculação com a figura materna poderia ocorrer sem a mediação do alimento. Soma-se a esta evidência os achados de Harlow com macacos *rhesus*, que foram privados de suas mães já no início da vida e que em substituição foi oferecido uma “mãe boneca” dura (de arame) que disponibilizava alimento e uma “mãe boneca” macia sem alimento. A partir de uma série de experimentos, foi possível observar a preferência marcante dos filhotes pela mãe macia e assim afirmar que a necessidade de contato físico e conforto são mais importantes para a formação do vínculo que a necessidade por alimento.

A partir dessas evidências, Bowlby (1989) chega aos conceitos de comportamento de apego e apego, sendo o primeiro entendido como “qualquer forma de comportamento que resulta em uma pessoa alcançar e manter proximidade com algum outro indivíduo claramente identificado, considerado mais apto para lidar com o mundo” (p. 38-39) e a esse comportamento é atribuída a função biológica de proteção. Já o apego é definido como um tipo de vínculo no qual o senso de segurança de alguém, no caso a criança, está estreitamente ligado a uma ou mais figuras de apego (Bowlby, 1982/2006). Soma-se a esses conceitos a noção de base segura, que diz respeito à segurança e o conforto experimentado pela criança na presença da figura de apego, que lhe permite um equilíbrio entre exploração e vinculação na interação da díade (Ainsworth, 1982/2006; Bowlby, 1989).

Com o entendimento de que a criança precisa de uma base segura a partir da qual explorará o mundo a sua volta, é possível perceber que para a teoria do apego, além de existir uma criança predisposta a se vincular a um cuidador, também deve existir um cuidador disponível e capaz de ser base segura para essa criança (Bowlby, 1982/2006, 1989). Desta forma, o estilo de apego da criança com seu cuidador depende da qualidade da interação estabelecida entre eles. Bowlby (1969/1990) sugere que a partir da interação entre cuidador e criança, ocorre o desenvolvimento de uma organização psicológica interna, ou seja, modelos representativos do *self* e da figura de apego. Assim, se a criança vivencia interações com um cuidador que reconhece suas necessidades de conforto e proteção, de autonomia e de exploração e, além disso, é acessível e sensível, provavelmente ela desenvolverá um modelo de *self* como valorizado e merecedor de afeto, bem como construirá um modelo da figura de apego como acessível e responsiva. Contudo, se as necessidades da criança não forem

respeitadas, é provável que desenvolva um modelo de *self* incompetente e como não sendo merecedor de afeto, construindo modelos internos negativos da figura de vinculação (Bowlby 1973/1998).

De forma resumida, Waters e Cummings (2000) afirmaram que Bowlby manteve a proposição freudiana sobre as experiências iniciais e a relação entre mãe e criança, entendendo que a base da vida emocional do sujeito está na infância. Contudo, mudou a forma como a criança é descrita. Freud a descreveu como dependente e motivada por instintos, já Bowlby a descreve como portadora de comportamentos sofisticados, sendo ela competente e motivada a usar seu cuidador como base segura a partir da qual explora e, quando necessário, o utiliza como um refúgio de segurança e uma fonte de conforto.

Com base nas proposições de Bowlby, somadas a observações naturalistas da interação mãe-bebê, Ainsworth e colegas (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978) identificaram comportamentos da díade mãe-bebê capazes de fornecer informação sobre a qualidade da relação e vinculação da díade. A partir destas observações, Ainsworth e colegas desenvolveram um sistema de avaliação da interação mãe-bebê, conhecido como Situação Estranha, resultando na identificação de dois grandes grupos de estilo de apego: os seguros e os inseguros. Observou-se que, se por um lado as crianças seguramente apegadas ao cuidador se mostravam confiantes na exploração do ambiente e usavam seus cuidadores como uma base segura de exploração, por outro lado as crianças classificadas como inseguras tinham em comum baixa exploração do ambiente e pouca ou intensa interação com seu cuidador.

Após essa classificação inicial das relações de apego, foram propostos três estilos de apego da criança com seu cuidador: seguro, inseguro evitativo e inseguro ambivalente ou resistente (Ainsworth et al., 1978). No estilo de apego seguro a criança sabe que seu cuidador estará disponível para oferecer auxílio em situações adversas e sente-se confiante para explorar o ambiente. Percebe-se que a criança com apego seguro incomoda-se quando separada de seu cuidador, mas não se abate de forma exagerada. Nessa relação, os cuidadores se mostram disponíveis, sensíveis e apresentam comportamentos amáveis, dentre outros comportamentos que possibilitam um senso de segurança. Para Waters e Cummings (2000), a interação entre o cuidador e a criança, nesse caso, se caracteriza pela cooperação, com instruções seguras e supervisão por parte do cuidador, ao mesmo tempo em que ele encoraja a independência da criança.

Já no apego inseguro evitativo, a criança não tem confiança de que quando procurar cuidado o terá, e assim, procura tornar-se emocionalmente suficiente. Durante a observação, verifica-se que ela brinca de forma tranquila, interage pouco com o cuidador, mostra-se pouco inibida com estranhos e chega a se engajar em brincadeiras com pessoas desconhecidas. Em

momentos de reencontro com o cuidador, essa criança mantém distância e não o solicita para obter conforto. Nessa relação, o cuidador expressa comportamentos de rejeição quando a criança busca conforto e proteção e frente a isso essas crianças passaram a ocultar suas necessidades (Ainsworth et al., 1978; Goldberg, MacKay-Soroka, & Rochester, 1994).

Quanto ao apego inseguro ambivalente ou resistente, a criança parece não ter certeza da disponibilidade e possibilidade de receber ajuda do cuidador, os quais se mostram prestativos e disponíveis em algumas situações e em outras não, ou seja, são inconsistentes em atender as necessidades da criança (Ainsworth et al., 1978; Goldberg et al., 1994). Observa-se que a criança ambivalente/resistente, quando em interação com o cuidador, apresenta comportamento imaturo para sua idade e pouco interesse em explorar o ambiente, além de prestar atenção no cuidador de maneira preocupada. Ao se separar dele, fica bastante incomodada, sem se aproximar de pessoas estranhas. Em momentos de reencontro, ela não se aproxima facilmente e alterna seu comportamento entre a procura por contato e a brabeza.

Além desses três estilos de apego, verificou-se a existência de um quarto estilo, apego desorganizado (Main & Solomon, 1990). Uma vez que foi observado que algumas crianças apresentavam comportamentos aparentemente desconexos, contraditórios, estereotípias, expressões de confusão facial ou de transe e perturbações, não sendo possível classificá-las nos estilos já descritos. Tal estilo está associado a fatores de risco, podendo resultar de casos com histórico de abuso, maus-tratos infantil, negligência ou transtorno bipolar nos pais.

A partir da teorização de Bowlby e da operacionalização e definição comportamental realizada por Ainsworth, foi possível entender o quanto a interação da criança com seu cuidador durante seus primeiros anos de vida é fundamental para o estabelecimento do seu estilo de apego, orientação positiva e confiante da criança em relação à mãe, ao mundo e a si mesma e seu desenvolvimento posterior (Belsky & Fearon, 2002; Bowlby, 1989; Fish, Stifter, & Belsky, 1993). Assim, há consenso em afirmar que para uma criança formar uma relação de apego seguro com seu cuidador, é necessário que este esteja disponível, seja sensível às necessidades da criança e responda de forma adequada a elas (Bowlby, 1989; Waters & Cummings, 2000).

1.3 Qualidade da interação mãe-criança

Um dos aspectos que tem merecido atenção de vários autores é a qualidade da interação mãe-criança, como conceituá-la e caracterizá-la e, eventuais relações entre os comportamento materno e desenvolvimento infantil. Para Ainsworth et al. (1978), a sensibilidade materna – capacidade do cuidador em perceber e interpretar as mensagens implícitas no comportamento da criança e responder a ela adequadamente e prontamente –

seria a dimensão mais importante do comportamento materno, fortemente relacionada à formação de uma relação de apego seguro entre mãe e criança (De Wolff & van IJzendoorn, 1997; Main, 1999; van IJzendoorn, Vereijken, Bakermans-Kranenburg, & Riksen-Walraven, 2004). Tal entendimento foi apoiado pelas observações realizadas por Ainsworth et al. (1978), durante o Projeto Baltimore, no qual díades mãe-bebê foram observadas ao longo do primeiro ano de vida do bebê. Este estudo foi replicado diversas vezes e a hipótese foi testada com diversas metodologias, evidenciando uma associação entre sensibilidade materna e apego seguro, mas sem o poder de predição apresentado no estudo original (De Wolff & van IJzendoorn, 1997; Lohaus, Keller, Ball, Voelker, & Elben, 2004; van IJzendoorn et al., 2004). Algumas hipóteses foram levantadas para explicar a diferença entre os achados do estudo de Ainsworth et al. (1978) e dos demais estudos, considerando, inclusive a possibilidade de problemas metodológicos estarem contribuindo para a associação fraca entre sensibilidade e apego encontrada em alguns dos estudos. Embora a discussão permaneça em aberto, o estudo de Lohaus et al., (2004) que avaliou a sensibilidade materna de 60 mulheres primíparas, aos três e aos 12 meses de seus filhos e o apego das crianças aos 12 meses, afirmou que seria mais provável que outras variáveis também estivessem exercendo influência na formação do apego, o que explicaria a reduzida influência da sensibilidade materna quando avaliada de forma isolada.

A meta-análise realizada por De Wolff e van IJzendoorn (1997) já havia indicado a existência de outras variáveis, além da sensibilidade materna, que também estariam potencialmente envolvidas no estabelecimento de uma relação de apego segura entre mãe e bebê. Por meio de uma análise conceitual das variáveis preditoras dos estudos avaliados, os autores identificaram 55 diferentes construtos referentes ao comportamento interativo materno, que se somariam à sensibilidade materna para explicar o apego seguro. Por exemplo, contato corporal materno, envolvimento materno, apoio, estimulação, responsividade, prazer na interação, mutualidade entre mãe e criança e frequência de repostas positivas para a criança. Após análises estatísticas, os construtos foram reorganizados e os autores identificaram cinco domínios do comportamento materno que teriam tamanho de efeito similar à sensibilidade, são eles: (a) mutualidade, (b) sincronia, (c) estimulação, (d) atitude positiva, e (e) suporte emocional. Concluindo que uma abordagem multidimensional dos aspectos parentais deveria substituir a hipótese clássica de que a sensibilidade materna seria o antecedente mais importante para a formação do apego.

Na mesma direção, Morley et al. (2010) também indicaram que poderia ser uma limitação avaliar o comportamento materno por meio de uma única medida global, o que poderia causar falhas na captura de importantes variações na qualidade da interação que

influenciariam a formação do apego. Assim, para obter uma avaliação multidimensional da qualidade da interação mãe-bebê, os autores agruparam por similaridade de conteúdo os 90 itens que compõe o *Maternal Behavior Q-Sort* (Pederson & Moran, 1995) em nove domínios do comportamento materno quando em interação com seu filho: Estar ciente dos sinais do filho, Eficácia de resposta, Afeto positivo, Rejeição, Sincronia, Controle e interferência, Facilitação da exploração e aprendizagem, Conforto com contato físico, e Envolvimento. Com o objetivo de avaliar se os diferentes domínios eram capazes de diferenciar díades que apresentavam apego seguro daquelas com apego inseguro, os autores observaram 49 díades mãe-bebê aos 12 meses de vida do bebê. Os resultados revelaram que apenas os domínios Afeto positivo, Facilitação da exploração e aprendizagem e Conforto com contato físico não foram capazes de diferenciar as díades com apego seguro ou inseguro. Já os domínios Estar ciente dos sinais do filho e Controle e interferência foram os domínios que mais estavam relacionados com a variação entre as díades. O primeiro apresentou escores maiores e o segundo escores menores para as díades classificadas com apego seguro. Além disso, díades com apego seguro também apresentaram escores estatisticamente maiores nos domínios Eficácia de resposta, Sincronia e Envolvimento e escores menores em Rejeição se comparados às díades com apego inseguro. Desta forma, as evidências sugerem que aspectos específicos do comportamento materno são tão associados à formação do apego quanto é a avaliação global de sensibilidade materna.

A partir da revisão apresentada até o momento, verifica-se que as pesquisas sobre o papel da interação entre mãe e criança e sua relação com o desenvolvimento infantil não são consistentes em seus achados apesar de estarem sendo desenvolvidas há várias décadas. Por isso, esta área desperta o interesse de muitos pesquisadores que buscam consolidar eventuais achados, e mesmo ampliá-los para diversos contextos sociais e culturais. Uma discussão sempre presente é sobre o impacto dos comportamentos maternos ou parentais no desenvolvimento infantil. Tendo em vista que, por razões éticas, não se tem estudos experimentais envolvendo manipulação de variáveis, que possam estabelecer a direção da relação dessas variáveis, os pesquisadores têm optado por avaliações longitudinais tanto dos comportamentos parentais como do desenvolvimento infantil. Com isto, ao controlar o desenvolvimento inicial da criança e verificar se as duas variáveis mantêm associação ao longo do tempo, se pode ter um entendimento sobre a associação entre as duas variáveis e o papel das características da criança nesta relação (Collins, Maccoby, Steinberg, Hetherington, & Bornstein, 2000). Somam-se a essas evidências sobre a relação entre comportamento parental e desenvolvimento infantil, os estudos experimentais que envolvem intervenções. Esses oferecem evidências sobre a possível direção na relação destas variáveis, uma vez que,

ao proporem intervenções experimentais dirigidas aos pais, além de comprovarem efeitos da intervenção sobre o comportamento parental, também mostram mudanças no desenvolvimento da criança. Apesar de não existirem muitos estudos conduzidos dessa forma, eles indicam que mudanças no comportamento parental têm impacto no desenvolvimento infantil, apesar de reconhecerem que a relação é moderada por outros fatores, incluindo características da criança e influências contextuais (Collins et al., 2000; Hungerford & Cox, 2006).

Ainda com relação as pesquisas nesta área, percebe-se que se mantém uma preferência pela observação como estratégia de investigação da interação mãe-criança, embora existam muitas variações na análise das interações, podendo tanto ser micro ou molecular – quando se considera sequências específicas de ações dos parceiros - como macro ou molar – quando se considera características do relacionamento que transcendem as ações específicas (Mesman, 2010; Ribas, Seidl-de-Moura, & Ribas, 2003). Segundo Mesman (2010), uma das diferenças entre os níveis de análise está na forma de relacionar o comportamento materno e o infantil. Por exemplo, ao se analisar a responsividade materna utilizando análise de nível micro ou molecular, o comportamento materno é codificado independentemente dos comportamentos infantis, utilizando um conjunto pré-definido de comportamentos específicos. A ligação com os comportamentos infantis é feita posteriormente utilizando a linha do tempo para sincronizar os comportamentos e verificar a co-ocorrência de comportamentos maternos e infantis específicos, que indicam a capacidade de resposta da mãe. Já uma análise mais macro - mais comum na literatura sobre formação do apego - o comportamento da mãe é avaliado no contexto do comportamento da criança. Assim, o comportamento infantil é uma parte inerente da avaliação da responsividade materna. Para Mesman (2010), a vantagem de uma macro análise é que ela permite a incorporação de uma variedade de sinais para avaliar o sentido e adequação do comportamento materno. No entanto, a micro análise tem a vantagem de permitir uma avaliação mais objetiva da associação entre comportamento infantil e respostas maternas. A autora ainda indica que os comportamentos em uma micro análise não representam necessariamente o que as mães tendem a fazer conscientemente ou deliberadamente, pois ocorrem em frações de segundo e, é provável que seja intuitiva. Por outro lado, os comportamentos analisados em nível macro representam comportamentos conscientes, e estão relacionados às crenças maternas sobre a prestação de cuidados adequados, são mais conscientes e são fortemente influenciados pelo contexto sociocultural da mãe.

Além dos diferentes níveis de análise, outra característica dos estudos sobre interação mãe-criança é a diversidade de conceitos utilizados para caracterizar o que se entende por

qualidade da interação mãe-criança. Além do conceito de sensibilidade, apresentado por Ainsworth e utilizado por inúmeros pesquisadores (Behrens, Parker, & Haltigan, 2011; Behrens, Hart, & Parker, 2012; Lohaus et al., 2004, McElwain & Booth-LaForce, 2006), muitos outros têm sido recorrentes na literatura. Por exemplo, o de responsividade materna, entendida como a habilidade da mãe em perceber, interpretar e responder de maneira adequada e contingente aos sinais da criança (Isabella & Belsky, 1991; Ribas et al., 2003), tem sido adotada como um indicador da qualidade da interação da díade em vários estudos (Landry, Smith, & Swank, 2006; Landry et al., 2012; Piccinini, Marin, Alvarenga, Lopes, & Tudge, 2007).

A sincronia também é um conceito frequentemente presente nos estudos, e se refere à coordenação temporal de eventos na interação entre mãe e criança, podendo ser observado pela troca contínua de estímulos sensoriais, hormonais e fisiológicos. Sendo um mecanismo usado pela mãe para favorecer e manter o afeto positivo da criança durante as interações (Feldman, 2003, 2007; Wendland-Carro, Piccinini, & Millar, 1999). Outro conceito que tem sido usado é o de envolvimento parental (Brown, McBride, Bost, & Shin, 2011), que é entendido a partir de três dimensões: (a) acessibilidade - estar fisicamente e/ou psicologicamente disponível para a criança, (b) interação - interagir diretamente com a criança, e (c) responsabilidade - assumir a responsabilidade pelo bem-estar e os cuidados da criança, e que está relacionado a benefícios para o desenvolvimento infantil, tais como aprendizagem, desempenho acadêmico, competência socioemocional e menos problemas de comportamento. A referência a esses conceitos não se propõe a esgotar as possibilidades de termos e categorias comportamentais utilizadas nas pesquisas, apenas exemplifica as inúmeras possibilidades e a falta de consenso para avaliar a qualidade da interação mãe-criança.

Além disso, também se verifica nas pesquisas atuais uma diversificação das dimensões do desenvolvimento infantil investigadas. Os estudos clássicos priorizaram o desenvolvimento emocional e, mais especificamente, a relação de apego da criança com seu cuidador, já nos estudos atuais busca-se investigar a relação entre qualidade da interação e diversas dimensões do desenvolvimento, sejam elas, competências cognitivas, sociais, emocionais, de comunicação (Landry et al., 2006), regulação das emoções, atenção sustentada (Graziano, Calkins, & Keane, 2011) e desenvolvimento da linguagem (Lemche, Kreppner, Joraschky, & Klann-Delius, 2007; Topping, Dekhinet, & Zeedyk, 2011) dentre outras. Um exemplo disso é o estudo recente de Fraley, Roisman, e Haltigan (2013) que, além de avaliar o papel da sensibilidade materna, para além da sua relação com a formação do apego, também discute a estabilidade e o poder das experiências iniciais de cuidado e sua influência nos anos

posteriores. Após apresentarem possíveis modelos explicativos para a relação entre as variáveis, sensibilidade materna ao longo dos três primeiros anos de vida da criança e desenvolvimento social (competência social) e cognitivo (habilidades escolares) ao longo de 15 anos (que foi positiva e moderada), os autores concluíram que o modelo que reconhece tanto a influência da sensibilidade materna de forma direta quanto de forma indireta seria o melhor para explicar o desenvolvimento social e cognitivo.

Alguns estudos têm investigado aspectos pontuais do desenvolvimento infantil, como a capacidade de prestar atenção das crianças. Por exemplo no estudo de Graziano et al. (2011) foram observadas em laboratório 447 crianças americanas aos dois anos e aos 4,5 anos. Os resultados revelaram que os comportamentos maternos relacionados ao alto nível de controle/intrusividade e evitativos estavam negativamente relacionados à capacidade de prestar atenção da criança aos dois anos de idade, enquanto o uso de estratégias ativas da criança para regular as emoções, como por exemplo, buscar ajuda, estava positivamente relacionada com a capacidade de prestar atenção. Além disso, o alto nível de responsividade materna foi capaz de amenizar a associação negativa entre estratégias passivas de regulação de emoção e capacidade de prestar atenção, e pode prever o aumento da capacidade de prestar atenção dos dois para os 4,5 anos de idade.

Como já indicado, outra dimensão do desenvolvimento que passou a ser avaliada como associada à interação mãe-criança, tem sido o desenvolvimento da linguagem. Por exemplo, o estudo de Topping et al. (2011) evidenciou uma relação entre interação mãe-criança e nível socioeconômico como promotores do desenvolvimento da linguagem. Os resultados revelaram que mães com níveis socioeconômico e educacional elevados falavam mais com seus filhos, usavam vocabulário mais rico e contingente, eram menos diretivas e faziam mais perguntas que as mães com nível socioeconômico e educacional mais baixo. Já as crianças das famílias de nível socioeconômico alto tendiam a ouvir mais palavras, com consequente efeito no seu vocabulário, extensão de resposta e sintaxe.

Variáveis sociodemográficas também têm sido investigadas como associadas à qualidade da interação mãe-criança, entre elas a escolaridade e nível socioeconômico (Fish et al., 1993; Hungerford & Cox, 2006; Lordelo, Fonseca, & Araújo, 2000; Lordelo et al., 2007), uso de drogas pré e pós-natal (Mansoor et al., 2012), presença e apoio do companheiro e relacionamento positivo com ele (Fish et al. 1993; Hungerford & Cox, 2006; Piccinini et al., 2007), depressão materna (Alvarenga & Palma, 2013; Brazelton & Cramer, 1992; Frizzo & Piccinini, 2005), rede de apoio social (Hungerford & Cox, 2006; Rapoport & Piccinini, 2006). Além disso, destaca-se o papel benéfico de intervenções junto à mãe, pois se verificou que fornecer informações sobre a capacidade de interação que seu bebê recém-nascido possui ou

dar orientações e feedback a ela sobre seu comportamento são ações capazes de contribuir para a melhoria da qualidade da interação mãe-criança (Bakermans-Kranenburg, van IJzendoorn, & Juffer, 2003; Landry et al., 2006; Wendland-Carro et al., 1999).

Outro fator que pode interferir na qualidade da interação entre mãe e criança é o fato de a criança frequentar um cuidado alternativo, impondo por vezes, períodos longos de separação. Alguns estudos buscaram examinar a hipótese de que quanto mais horas mães e crianças passariam separadas, mais difícil seria para a mãe aprender sobre os sinais da criança e seu ritmo, afetando assim a qualidade da interação mãe-criança e o desenvolvimento infantil. Por exemplo, o estudo de Booth, Clarke-Stewart, Vandell, McCartney, Owen (2002) comparou famílias norte-americanas nas quais as crianças recebiam mais de 30 horas de cuidado alternativo semanal (143 famílias) e famílias nas quais as crianças recebiam cuidados maternos exclusivos (183) aos 6 meses de idade. Os resultados revelaram que as crianças que estavam em casa em tempo integral recebiam mais cuidado instrumental e havia mais interação social com suas mães do que crianças em cuidado alternativo. No entanto, nos finais de semana os grupos não diferiram na quantidade de cuidado instrumental, e as mães de crianças em cuidado alternativo passaram mais tempo em interação social com os filhos do que as mães do outro grupo. Assim, as mães de crianças que recebiam cuidados alternativos pareciam buscar compensar o tempo que ficavam separadas dos filhos, aumentando a interação social com eles quando estavam em casa. Contudo, de modo geral, ao longo de uma semana, as mães desse grupo dedicaram cerca de 7,5 menos horas em cuidados instrumentais, e uma estimativa de 4,7 menos horas em interação social, em comparação com as mães que cuidavam exclusivamente dos filhos, refletindo uma diferença de 32% a menos no total de horas. Apesar das diferenças significativas entre os grupos no uso do tempo materno, verificou-se que os grupos não diferiram significativamente na qualidade das interações das mães com seus bebês. Outro achado do estudo foi que os pais das crianças em cuidado alternativo foram significativamente mais envolvidos com seus filhos do que os pais das crianças em cuidados exclusivos maternos. Sendo assim, os autores enfatizam a importância de se considerar o impacto de ambos os pais ao avaliar os efeitos do trabalho materno e dos cuidados alternativos no desenvolvimento das crianças. Finalmente, ao investigar o impacto da quantidade de cuidado materno, da qualidade da interação mãe-criança e do envolvimento paterno para o desenvolvimento infantil - cognitivo, da linguagem, engajamento social, e apego seguro - as análises de regressão múltipla do estudo revelaram que nenhuma das variáveis foi capaz de prever o desenvolvimento infantil. Contudo, os autores fizeram a ressalva de que esses resultados devem ser interpretados com cautela, uma vez que o desenvolvimento infantil foi avaliado aos 15 meses da criança, sendo relativamente cedo,

sendo esperado poder preditivo mais fraco com essa idade. Neste sentido, destacaram que é prematuro concluir que a quantidade de tempo que as mães passam com seus filhos não está relacionada com o desenvolvimento infantil.

Também interessado em investigar o impacto dos cuidados alternativos na qualidade da interação mãe-criança, o estudo do *National Institute of Child Health and Human Development* (NICHD, 2003) avaliou a qualidade e a quantidade de cuidado alternativo recebido nos primeiros três anos de vida da criança e a qualidade da interação mãe-criança aos 3 anos, 4, e 5 anos e quando a criança estava na primeira série. Verificou-se associação entre quantidade de horas em cuidado alternativo e qualidade da interação mãe-criança, contudo, essa associação foi diferente dependendo da etnia da mãe. Para as mães brancas e americanas, quanto mais horas seu filho passou em cuidado alternativo nos três primeiros anos, menor foi a sensibilidade materna nas quatro avaliações feitas no estudo. Já para as mães não-brancas (afro americanas e hispânicas) mais horas em cuidado alternativo se associou a maior sensibilidade materna. Além disto, ao investigar a associação entre horas de cuidado alternativo e qualidade da interação em toda a amostra, sem considerar inicialmente a etnia, verificou-se que mais horas em cuidado alternativo esteve relacionado à menor sensibilidade materna aos 3 anos da criança, mas não em idades posteriores, com associações tornando-se menos negativas ao longo do tempo para as crianças brancas e mais positivas para as crianças não-brancas. Com relação às diferentes associações encontradas ao considerar a etnia das mães, segundo os autores, não podem ser atribuídas a diferenças na renda familiar, uma vez que essa variável foi controlada nas análises, sendo necessárias investigações futuras para melhor compreensão dessas diferenças. Quanto à qualidade do cuidado nos primeiros anos, verificou-se associação positiva com a sensibilidade materna quando as crianças tinham experimentado relativamente poucas horas de cuidados alternativos. Segundo os autores, características de um cuidado de alta qualidade, como por exemplo, parcerias mais estreitas entre os educadores e os pais, envolvendo o compartilhamento de informações sobre a criança podem favorecer o cuidado mais positivo por parte dos educadores e das próprias mães. Além disto, os educadores poderiam ser potencialmente bons modelos de cuidado positivo para as mães, o que pode ter contribuído para elevar a qualidade da interação mãe-criança. Com relação ao benefício para a interação mãe-criança estar condicionado a poucas horas em cuidado alternativo, os autores acreditam que isso pode também estar associado às horas de trabalho da mãe e refletir a pressão vivenciada por ela no dia a dia. Assim, mãe com muitas horas de trabalho teriam dificuldade de manter uma relação estreita com os educadores e se beneficiar com esse contato, além de a pressão no trabalho dificultar a própria interação com o filho. Os autores ainda afirmaram que outras explicações para as relações encontradas entre

a qualidade dos cuidados alternativos na primeira infância e a sensibilidade materna também são possíveis. Uma delas seria o fato de a criança vivenciar um cuidado de alta qualidade e aprender habilidades de relacionamento por meio de cuidadores responsivos e que ofereceriam cuidado e apoio adequados, e isto refletiria no aumento da própria sensibilidade materna.

Essa noção de que a própria criança pode interferir na qualidade da interação estabelecida entre ela e sua mãe também deve ser considerada, uma vez que a interação pressupõe a participação ativa de ambos os parceiros e há evidências de que a criança, desde muito pequena, é capaz de responder a estímulos sociais para iniciar e continuar uma interação social (Bowlby, 1989; Bussab, Pedrosa, & Carvalho, 2007; Vasconcelos, Amorim, Anjos, & Rossetti-Ferreira, 2003). Por exemplo, a revisão da literatura realizada por Zamberlan (2002) revelou que os diversos sistemas sensório-motores e comunicativos do bebê, como a sensibilidade ao contraste e à discriminação de estímulos, além do potencial de atenção dos bebês, são facilitadores de um modelo diádico de interação. Apesar disto, estudos como o realizado por Fisch et al. (1993) constataram que eram as características maternas que mais interferiam na qualidade da interação com bebês de cinco meses. Uma possível explicação para esta maior participação da mãe na relação inicial da díade seria para compensar a imaturidade do bebê (van den Boom, 1997). Nessa mesma perspectiva, Bronfenbrenner (1996) afirmou que na relação entre mãe e bebê haveria uma transferência gradual de poder a favor da criança em desenvolvimento, o que resultaria em um gradual aumento de sua participação na interação e maior influência de suas características na qualidade desta interação.

Apoiando esta ideia o estudo de Seidl-de-Moura et al. (2008) revelou que a interação com mães de um mês de idade se caracteriza pelo contato face-a-face enquanto aos cinco, por estimulação através de objeto. O estudo examinou episódios interativos de 28 bebês no primeiro e quinto mês de idade através de diversos indicadores, tais como a frequência e a duração dos episódios, indicadores de afetividade, comportamentos da mãe e do bebê, além de categorias de sistemas parentais – cuidado, contato face-a-face, estimulação por objetos e contato corporal. As evidências indicaram uma maior complexidade nas interações aos cinco meses, envolvendo maior afetividade e reciprocidade.

Outra característica da criança que pode interferir na qualidade da interação da díade é o seu temperamento (Zamberlan, 2002). Parece existir uma ação recíproca complexa entre temperamento infantil e comportamento parental, e não se pode estabelecer uma direção entre uma e outra variável. Em uma revisão de evidências empíricas sobre esta relação, um dos modelos que se sobressaiu sugere que, em geral, crianças com alta frustração, medo, e baixa

autorregulação são mais vulneráveis aos efeitos adversos de comportamentos parentais negativos e, por sua vez, esses comportamentos infantis que caracterizam temperamento difícil parecem suscitar comportamentos parentais que podem prever aumento dessas características negativas na criança (Kiff, Lengua, & Zalewski, 2011).

Apesar das diversas formas de entender e avaliar a interação mãe-criança, para o presente estudo optou-se por um entendimento multidimensional do conceito qualidade da interação mãe-criança. Além de considerar a sensibilidade materna como um possível indicador da qualidade da interação, também serão considerados os domínios do comportamento materno descritos no *Maternal Behaviour Q-Sort* (Pederson, Moran, & Bento, 2013), que serão detalhados na seção Método.

1.4 Creche como uma opção de cuidado alternativo

Cuidados alternativos se referem a cuidados não parentais, realizados por mais de dez horas semanais, tais como: cuidado na casa da criança por uma babá/empregada; cuidado dos avós ou outros parentes na casa da criança ou nas suas casas; creche familiar (pequeno grupo de crianças na casa do cuidador) ou creches e pré-escolas (NICHD, 2001; Sylva, Stein, Leach, Barnes, & Malmberg, 2007). Dentre essas diversas opções de cuidado alternativo, a creche tem se destacado cada vez mais, e tem sido escolhida pelas famílias, em função de inúmeras razões, como a necessidade de retornar ao trabalho e a busca por um espaço de estimulação e de socialização para a criança (Bellini, 2008; Piccinini, Polli, Bortolini, Martins, & Lopes, 2013) ou mesmo a preferência dos pais por um cuidado especializado para o filho (Peyton, Jacobs, O'Brien, & Roy, 2001). A escolha pela creche ocorre particularmente nas sociedades mais desenvolvidas, nas quais as famílias estão distantes de suas famílias de origem, têm cada vez menos filhos (Lordelo & Bichara, 2009, Rossetti-Ferreira et al., 2002) e apresentam diversas configurações, como por exemplo, famílias monoparentais (Liang, Fuller, & Singer, 2000; NICHD, 2004). Frequentemente, essas famílias recorrem à creche como um importante componente da rede de apoio social, por vezes bastante restrita.

Sabe-se que a escolha por um tipo de cuidado alternativo é influenciada por inúmeros fatores, dentre eles, o contexto socioeconômico da família, crenças e atitudes maternas e ordem de nascimento da criança (Sylva et al., 2007). Em um estudo envolvendo 819 famílias cariocas de baixa renda a principal justificativa para essa escolha foi a inserção da mãe no mercado de trabalho (76,3%), enquanto poucas (7,6%) famílias afirmaram ter feito esta opção por acreditar que seria benéfico para a criança (Pacheco & Dupret, 2004). Nessa mesma direção, o estudo de Weber, Santos, Becker, e Santos (2006), realizado com 67 mães brasileiras pertencentes a dois níveis socioeconômicos distintos, mães da classe trabalhadora e

de nível de escolaridade primário e mães com nível de escolaridade superior e atividade profissional equivalente, apontou que quando indagadas acerca da maternidade, emprego e cuidados alternativos, a maioria das mães de menor nível socioeconômico relatou que preferiria ficar em casa a deixar os filhos em creche, pois acreditavam que a mãe é quem oferece o melhor cuidado para a criança. Já as mães de maior nível socioeconômico relataram que não estariam dispostas a parar de trabalhar, pois têm o desejo de desenvolver, paralelamente à maternidade, a sua carreira profissional e por isso fizeram a opção pela creche. De acordo com os autores, se por um lado a opção da creche pode trazer consequências positivas como realização profissional e/ou ganhos financeiros e mesmo maior socialização da criança, por outro o cuidado do filho por terceiros ainda é percebido como inadequado, suscitando sentimentos de medo e insegurança na maioria das mães entrevistadas. No entanto, o sentimento de culpa pareceu ser mais presente nas mães de nível socioeconômico elevado, apesar de reconhecerem as qualidades socializadoras da creche. No caso das mães de nível socioeconômico mais baixo, trabalhar parece não ser uma questão de escolha e, portanto, não gera tantos sentimentos de culpa.

Outro fator que pode influenciar a escolha pela creche é a idade da criança, sendo que, quanto maior a idade mais elas são inseridas em cuidados alternativos (NICHD, 2001, 2004; Singer, Fuller, & Keiley, Wolf, 1998; Sylva et al., 2007). Dessa forma, parece haver uma predileção dos pais por adiar a entrada da criança em cuidados alternativos, embora muitos necessitem inseri-la mais precocemente na creche. Bellini (2008) verificou que famílias acompanhadas da gestação ao primeiro ano de vida do bebê passaram a pensar mais concretamente na entrada do filho na creche por volta de um ano da criança, impulsionadas tanto pelo desenvolvimento do bebê e a conquista da autonomia, quanto pela retomada da individualidade da mãe. Assim, a entrada da criança na creche pareceu ter relação com o processo de separação-individuação da criança.

Somam-se a esses fatores os valores e crenças das famílias com filhos pequenos. Um estudo norte-americano investigou em 220 famílias que haviam optado por algum tipo de cuidado alternativo (*out of home care*) para seu filho, quais as características, em uma lista de 55 itens, elas consideravam importantes em um cuidado alternativo. As cinco características mais indicadas foram: (a) ensinar a conviver com seus pares; (b) ter políticas específicas de saúde/segurança e ensinar a criança a seguir instruções (esses dois itens estavam agrupados); (c) ensinar habilidades sociais; (d) promover a confiança; e (e) promover o gosto pela aprendizagem. A partir desta mesma lista, foi solicitado que os pais indicassem quais dessas características influenciaram na decisão pelo cuidado alternativo destinado ao seu filho. Verificou-se que as características mais citadas estavam relacionadas ao desenvolvimento de

habilidades sociais e de comportamentos em sala de aula associados ao sucesso escolar. Além disso, os autores verificaram que os valores e crenças dos pais estavam relacionados às características das crianças, sendo que os pais que descreveram seus filhos como de difícil temperamento e pouco avançado em seu desenvolvimento tenderam a indicar as características ligadas ao sucesso escolar e as atividades do programa como menos importante (Gamble, Ewing, & Wilhelm, 2009).

Apesar da complexidade que envolve a escolha por um cuidado alternativo, o que se verifica na atualidade é um aumento no número de crianças atendidas em creches, fenômeno evidenciado em diversos países americanos e europeus. No Brasil, o aumento no número de crianças que frequentam creches pode ser confirmado através dos dados fornecidos pelo Censo Escolar, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2012). Observou-se que, em 2011, a creche (serviço que atende crianças entre 0 e 3 anos de idade) apresentou forte expansão no número de matrículas, registrando aumento na ordem de 11% em relação ao ano de 2010, acumulou na última década uma taxa de crescimento de 79%. Contudo, mesmo com taxas de crescimento elevadas, o Brasil ainda não conseguiu atingir sua meta de atender 50% das crianças de 0 a 3 anos de idade. Segundo cálculos do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), a taxa de frequência à creche em 2008 era de 18% (Campos & Esposito, 2011). Sendo assim, a meta de atender 50% das crianças em creche, que antes supostamente seria atingida em 2011, passou para 2020 (PNE para o Decênio 2011-2020, Brasil, 2010), indicando que nos próximos anos o incremento no número de vagas em creches deverá se manter e a creche fará parte da realidade de um número ainda maior de crianças.

1.5 Qualidade do atendimento em creche

Muito tem se questionado, na atualidade, sobre o efeito da creche para o desenvolvimento infantil. Contudo, antes de se discutir essa questão que desperta interesse tanto de cientistas quanto das famílias, é necessário considerar o tema da qualidade do atendimento na creche. O fato de uma criança ir ou não para a creche não define por si só qual será o desfecho para o seu desenvolvimento, e se faz necessário avaliar qual a qualidade dos cuidados recebidos nessa instituição, para então poder vislumbrar possíveis efeitos no desenvolvimento da criança. Na revisão que se segue serão apresentados indicadores utilizados na avaliação da qualidade do atendimento em creches, além de dados sobre a qualidade do atendimento em instituições nacionais.

Vários são os estudos e debates acerca da definição de indicadores da qualidade de creches e do modo como a avaliação deve ser realizada (Campos, Fullgraf, & Wiggers, 2006;

Corrêa, 2003; Dahlberg, Moss, & Pence, 2003, Halle, Whittaker, & Anderson, 2010). Apesar da falta de consenso, recentemente o Ministério da Educação publicou um documento buscando estabelecer indicadores de qualidade para as creches visando oferecer orientações acerca dessa temática, além de contemplar especificidades do contexto nacional (Indicadores de Qualidade na Educação Infantil - Brasil, 2009). Esses indicadores estão organizados em sete dimensões de qualidade: (a) planejamento institucional; (b) multiplicidade de experiências e linguagens; (c) interações; (d) promoção da saúde; (e) espaços, materiais e mobiliários; (f) formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; e (g) cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social. A sugestão seria que esses indicadores fossem avaliados pela equipe da escola e pela família e comunidade, em uma proposta de autoavaliação da qualidade da instituição.

Frente a diferentes propostas, uma possibilidade para definir o que se entende por qualidade do atendimento em creche seria por meio da organização dos indicadores de qualidade em duas categorias: indicadores estruturais e de processo (Marshall, 2004; NICHD, 2002a). Os indicadores estruturais dizem respeito (a) à proporção entre adultos e crianças em sala, (b) ao número de crianças em sala, (c) à qualificação dos profissionais, (d) à taxa de rotatividade dos profissionais, (e) aos cuidados de saúde e higiene e (f) aos cuidados com a segurança (Oliveira, Furtado, Souza, & Campos-de-Carvalho, 2003; Rentzou & Sakellariou, 2011). Já os indicadores de processo se referem às interações que ocorrem diariamente em sala (Thomason, 2011), mais especificamente, dizem respeito à qualidade das interações entre os pares e entre educador e criança, tais como sensibilidade e responsividade do educador, disponibilidade, suporte emocional e clima emocional positivo da sala (Marshall, 2004; NICHD, 2002a). Somam-se a esses exemplos de indicadores de processo os itens sugeridos por Zabalza (1998), ao definir condições para uma educação infantil de qualidade, a saber: (a) organização dos espaços; (b) equilíbrio entre iniciativa infantil e trabalho dirigido no momento de planejar e desenvolver as atividades; (c) atenção privilegiada aos aspectos emocionais; (d) utilização de uma linguagem enriquecida; (e) diferenciação de atividade para abordar todas as dimensões do desenvolvimento e todas as capacidades; (f) rotinas estáveis; (g) materiais diversificados e polivalentes; (h) atenção individualizada a cada criança; (i) sistemas de avaliação, anotações, etc., que permitam o acompanhamento global do grupo e de cada uma das crianças; e (j) trabalho com os pais e as mães e com o meio ambiente.

Apesar dos indicadores se diferenciarem em categorias, eles não são independentes. Existe uma relação entre os indicadores estruturais e de processo e deles com o desenvolvimento infantil. Verifica-se que os indicadores de processo possuem um impacto direto no desenvolvimento infantil, enquanto os indicadores estruturais apresentam impacto

indireto, via a qualidade do processo. Pode-se entender que os indicadores estruturais são básicos e oferecem as condições para os indicadores de processo. Por exemplo, quanto mais treinamento for oferecido aos educadores, melhor será a interação deles com a criança, e quanto menos crianças o educador precisar atender, mais interações ele estabelecerá com elas (NICHD, 2002a). Em outro estudo realizado em Portugal, que investigou a relação entre indicadores estruturais e de processo (Pessanha, Aguiar, & Bairrão, 2007), constatou-se que os indicadores de processo foram mais bem avaliados em salas maiores, com educadores mais jovens e com salários mais altos. Chamou a atenção dos pesquisadores o fato de educadores mais novos estarem associados com melhor qualidade de processo, uma vez que o esperado era o contrário. Uma possível explicação é que educadores mais jovens podem lidar melhor com as condições de trabalho desfavoráveis e perspectiva de carreira restrita. Além disso, educadores mais jovens estariam mais atualizados e preparados para a prática em sala, uma vez que as formações em trabalho seriam raras.

Soma-se a esses achados um estudo que investigou a relação entre a proporção de crianças por adulto em sala e a qualidade das interações entre educador e criança (Schipper, Riksen-Walraven, & Geurts, 2006). O estudo envolveu um experimento com 217 educadoras, com idades entre 18 e 56 anos, de 64 creches holandesas, as quais foram observadas em duas situações: uma com um grupo de três crianças e em outra com um grupo de cinco crianças. Os resultados revelaram que nos grupos menores a qualidade da interação era significativamente melhor, em particular para as crianças mais novas. Essa mesma relação entre menor proporção de crianças para adultos em sala e qualidade do atendimento em creche foi evidenciada por outros estudos (Blau, 2000; Leach et al., 2008; NICHD, 2002a; Phillips, Mekos, Scarr, McCartney, & Abbott-Shim, 2000;). Na pesquisa realizada por Bressani, Bosa, e Lopes (2007) buscou-se investigar as relações entre educadora e bebês a partir do conceito de responsividade. Para tanto, foram realizadas observações em uma turma de berçário que contava com uma educadora e quatro bebês com idades entre cinco e 14 meses, provenientes de famílias de nível socioeconômico médio-alto de Porto Alegre. Os resultados indicaram que a educadora participante do estudo apresentou indicadores de responsividade, tais como proteção, assistência, conforto e segurança da criança, exploração e autonomia. Porém, também apresentou comportamentos específicos à situação coletiva da creche, os quais visavam auxiliar às crianças a tolerar a frustração advinda do compartilhamento do cuidado no grupo (por exemplo, incentivo à interação com pares). As autoras do estudo ressaltaram que o comportamento responsivo da educadora parecer ter sido facilitado pelo pequeno número de crianças sob responsabilidade de um educador (quatro crianças para um adulto), destacando a importância desta proporção nos berçários. Ainda sugeriram que até o segundo

ano de vida a proporção seja de no máximo seis crianças para um adulto, de modo a garantir a qualidade do atendimento.

Sendo assim, verifica-se que a qualidade do atendimento em creche passa pela qualidade das interações entre educador e criança, capaz de afetar o desenvolvimento social, cognitivo e emocional infantil (Rentzou & Sakellariou, 2011; Rudasill & Rimm-Kaufman 2009). O mesmo foi indicado por Belsky (2009b), ao afirmar que um cuidado de qualidade refere-se à capacidade do cuidador de estar atento às necessidades da criança, ser responsivo aos seus sinais verbais e não-verbais, estimular sua curiosidade e desejo de aprender sobre o mundo e, além disso, ser afetuoso, oferecer apoio e carinho. Por exemplo, os achados do estudo de Ahn (2005) sugerem que a creche é um importante contexto para o aprendizado das emoções, já que por meio da interação com a criança o educador pode ajudá-la a identificar emoções, regulá-las e entender suas causas.

Essa relação, estabelecida entre a qualidade da interação entre educador e criança e os benefícios para a criança, sugere que apesar dos indicadores de qualidade não serem independentes, eles podem exercer impacto diferente no desenvolvimento infantil, ou seja, eles não possuem igual importância frente a essa variável de interesse. Um estudo nacional, encomendado pela Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE - Barros, Carvalho, Franco, Mendonça, & Rosalém, 2011), buscou avaliar a relação entre custo, qualidade do atendimento e desenvolvimento infantil. O estudo avaliou a qualidade de 100 creches municipais e conveniadas da cidade do Rio de Janeiro, o instrumento utilizado para tanto era composto por cinco dimensões: (a) infraestrutura, (b) saúde e saneamento, (c) atividades e estrutura do programa, (d) recursos humanos e (e) pais e relações comunitárias. Também foi avaliado o desenvolvimento de cerca de 1000 crianças por meio de um instrumento que fornecia informações sobre a idade de desenvolvimento (em meses), em três dimensões (mental, física, e social), além de uma medida global de desenvolvimento. Com relação à qualidade das creches, fez-se uma separação entre creches de baixa e alta qualidade. Os pesquisadores selecionaram 20% das creches com escores mais baixos da amostra e as classificaram como de baixa qualidade (média de 0,28 na avaliação, em uma escala de 0 e 1). Também selecionaram 20% das creches com escores mais altos (média de 0,57 na avaliação). A partir disso foram realizadas análises para avaliar qual o impacto da creche de baixa e de alta qualidade para o desenvolvimento das crianças. Verificou-se que as crianças que frequentaram creches de alta qualidade apresentavam 1,2 meses de idade a mais na avaliação do seu desenvolvimento que as crianças que frequentam creche de baixa qualidade. Tal diferença foi considerada pelos pesquisadores como moderada. Contudo, pode-se pensar que essa diferença é muito pequena e pode refletir a baixa qualidade mesmo das creches que

foram consideradas como de alta qualidade pelo estudo, vide seu valor mediano na avaliação. Os próprios pesquisadores haviam sinalizado, na introdução, que o pequeno impacto da creche para o desenvolvimento infantil verificado em estudos realizados em países em desenvolvimento poderia ser atribuído ao fato de terem investigado serviços mal concebidos e de baixa qualidade, porém não retomam essa ideia ao encontrar um impacto tão reduzido nos resultados de seu próprio estudo.

Ainda com relação ao estudo de Barros et al. (2011), os autores verificaram que as crianças que frequentaram creches consideradas de alta qualidade obtiveram escores maiores em seu desenvolvimento mental (1,8 meses a mais) e social (2,3 meses a mais), não havendo diferença em seu desenvolvimento físico. Considerando o impacto de cada dimensão da qualidade para o desenvolvimento infantil, percebeu-se que a dimensão Atividade e Estrutura do Programa (refere-se à forma como as atividades de aprendizagem são planejadas, executadas e supervisionadas) teve um impacto significativo. Ou seja, as crianças que frequentaram creches consideradas de alta qualidade nessa dimensão obtiveram escores maiores em seu desenvolvimento mental e social (3 meses a mais) e desenvolvimento global (2,5 meses a mais). Alta qualidade em Infraestrutura (refere-se ao espaço físico, condição dos materiais e segurança) indicou maior desenvolvimento social (3,8 meses a mais) e físico (2,4 meses a mais); alta qualidade em Recursos Humanos (refere-se aos número de funcionários, qualificação e satisfação) indicou maior desenvolvimento físico (2 meses a mais). Com relação ao custo, verificou-se que o custo unitário das creches consideradas de alta qualidade era 72% maior daquelas classificadas como de baixa qualidade. No entanto, nem todas as dimensões de qualidade apresentaram o mesmo custo, chegando-se à conclusão de que dimensões com maior impacto no desenvolvimento da criança eram aquelas com menor impacto sobre o custo. Sendo assim, os autores afirmaram que a melhoria da qualidade pode ser implementada escolhendo-se cuidadosamente algumas das dimensões, uma vez que, investindo na melhoria da dimensão Atividades e Estrutura do Programa, a idade de desenvolvimento da criança aumentaria em 3,0 meses e isso exigiria apenas um aumento de 6% nos custos. Contudo, é necessário indicar que a melhoria em indicadores de processo estão relacionadas a melhorias dos indicadores estruturais (NICHD, 2002a), caso contrário a proposta feita pelo estudo pode não apresentar ganhos reais semelhantes aos indicados.

Outro estudo nacional que também alertou para a questão da qualidade das creches foi o de Campos, Esposito, Bhering, Gimenes, e Abuchaim (2011) que destacou que, mesmo com iniciativas governamentais visando à promoção da qualidade na educação infantil, as creches e pré-escolas brasileiras apresentam, em média, níveis de qualidade insatisfatórios. A pesquisa envolveu avaliação de 147 instituições de educação infantil em seis capitais, com base em

escalas de avaliação do ambiente de creche e pré-escola e questionários aplicados a diretores e professores das turmas avaliadas. A realidade encontrada nas creches nacionais pode ser entendida a partir da história de expansão do serviço no país, que, visando o combate à pobreza, situou a questão em termos dicotômicos, quantidade *versus* qualidade (Rosemberg, 2003). Ou seja, a demanda pela expansão se caracterizou como urgente e a preocupação com a qualidade da educação infantil ficou em segundo plano (Campos et al., 2006). Tais dados são bastante preocupantes, pois a qualidade do atendimento à criança pequena, além de ser um direito da infância, traz repercussões para o seu desenvolvimento (Kagan, 2011).

1.6 Creche e desenvolvimento infantil

Diversas pesquisas tem reconhecido a creche como um importante contexto para o desenvolvimento das crianças. Por exemplo, Melhuish (2004) indicou três diferentes fases dessas pesquisas nas últimas décadas. Em uma primeira fase, houve o interesse e a preocupação em saber se os cuidados alternativos e as repetidas separações entre mãe e filho trariam algum prejuízo para a formação do apego. Em um segundo momento, as pesquisas passaram a reconhecer a diversidade dos ambientes de cuidados alternativos e começaram a investigar como a qualidade do cuidado afetaria o desenvolvimento infantil. Por fim, na terceira fase, na qual segundo o autor se encontram as pesquisas atuais, passou-se a considerar a interrelação entre o ambiente familiar e o de cuidado alternativo e como a interação destes dois ambientes afeta o desenvolvimento infantil. Apesar dessa evolução apresentada por Melhuish (2004) nos objetivos das pesquisas envolvendo os cuidados alternativos, o que se percebe nos estudos é que essas fases da pesquisa não são excludentes, ou seja, não indicam que uma questão foi superada e outra foi inaugurada. Esses objetivos coexistem e parecem refletir muito mais uma opção do autor, que deseja focalizar um ou outro destes aspectos do fenômeno, do que possíveis falhas e retrocesso no planejamento das pesquisas.

Na revisão que se segue os estudos foram organizados em quatro blocos, inicialmente, serão apresentados estudos que se propõem a investigar o impacto da creche para o desenvolvimento infantil, considerando questões relacionadas à idade de entrada da criança na creche, a quantidade de horas que a criança passa na instituição e possíveis diferenças no impacto da creche para o desenvolvimento de crianças de classes sociais diferentes. Contudo, essas pesquisas não incluíram ou controlam variáveis que dizem respeito à qualidade do atendimento da creche e variáveis relacionadas ao contexto familiar. Posteriormente, serão apresentados estudos que evidenciam a importância de se oferecer creches com boa qualidade para as crianças, ou seja, estudos que apresentam resultados em que a associação entre qualidade do atendimento em creche e desenvolvimento infantil foi apresentada de forma

clara. O terceiro bloco de pesquisas diz respeito àquelas que associam as variáveis do contexto familiar e a frequência à creche, considerando que ambos contribuem para o entendimento do desenvolvimento infantil. Para finalizar a revisão, serão apresentados os estudos nacionais que investigaram o papel da creche para o desenvolvimento infantil.

Dentre os estudos que investigam a relação direta entre creche e desenvolvimento infantil, verifica-se que muitos têm dado destaque ao desenvolvimento cognitivo e social da criança. Por exemplo, o estudo de (Loeb, Bridges, Bassok, Fuller, & Rumberger, 2007) investigou as habilidades de leitura e matemática e o comportamento social de 14.162 crianças norte-americanas durante o seu primeiro ano de educação formal¹ e relacionou essas avaliações à idade que a criança passou a frequentar a creche (*center-based programs*), à quantidade de horas que ela passava nesse cuidado e ao nível socioeconômico de sua família. Verificou-se que, de modo geral, se comparado ao cuidado parental, a creche favoreceu as habilidades de leitura e matemática, entretanto, também favoreceu o surgimento de problemas de comportamento. Quando foi considerada a idade em que a criança iniciou na creche, os dados indicaram que as crianças que mais se beneficiaram quanto às habilidades de leitura e matemática foram aquelas que iniciaram entre 2 e 3 anos de idade, sendo que aquelas que começaram antes ou depois dessa idade pareceram ter se beneficiado menos. Com relação ao comportamento social, o efeito negativo da creche foi maior quanto mais cedo a criança iniciou. Ao avaliar o impacto das horas que a criança passava na creche, verificou-se benefício para o desenvolvimento cognitivo tanto para aquelas que passavam pelo menos 15 horas semanais na instituição como também para aquelas que ficavam mais de 30 horas semanais. Contudo, como imaginado, mais horas na creche esteve associado a problemas de comportamento. Ao avaliar se havia diferença no impacto da creche entre crianças de classes sociais diferentes, não foram encontradas diferenças, elas apenas existiram quando uma classificação de renda mais restritiva for utilizada. Desta forma, os resultados indicaram que crianças em contexto extremamente pobres se beneficiaram mais das creches no que diz respeito às habilidades escolares. Outra análise feita nesse estudo foi relacionar o tempo em creche, a classe social e o impacto no desenvolvimento infantil. Verificou-se que para as crianças de baixa renda, apenas aquelas que passaram mais de 30 horas semanais na creche apresentaram ganhos na habilidade de leitura. Além disso, esse mesmo grupo não apresentou efeitos negativos para o comportamento social pelas horas a mais na creche. Por outro lado, as crianças provenientes de famílias com renda alta não apresentaram ganhos significativos por passarem mais de 30 horas semanais na creche e apresentaram aumento nos problemas de comportamento quanto mais tempo passavam sob esse cuidado.

¹ Nos Estados Unidos o *kindergarten* atende crianças a partir dos 5 anos.

No estudo realizado pelo NICHD (2004) se avaliou o desenvolvimento cognitivo (habilidades escolares), da linguagem e social (habilidade social e problemas de comportamento) de 1287 crianças norte-americanas de 54 meses, em função do tempo que passaram na creche em cada um dos períodos analisados no estudo (1 a 17 meses, 18 a 35 meses e 36 a 54 meses). Por meio de análises que controlaram variáveis sociodemográficas e a qualidade do cuidado, verificou-se que há associação entre horas na creche e desenvolvimento infantil, sendo identificados tanto efeitos positivos quanto negativos. Quanto mais horas a criança ficou na creche quando tinha entre 18 e 35 meses de idade, melhor sua habilidade linguística avaliada pela escala *Preschool Language Scale* aos 54 meses. Contudo, quanto mais horas na creche durante os primeiros 17 meses de vida pior as habilidades escolares da criança avaliadas por duas escalas (*Letter/Word Identification and Applied Problems*) aos 54 meses. Além disso, quanto mais horas na creche em qualquer um dos períodos analisados no estudo, mais frequentes foram os problemas de externalização avaliados pela educadora aos 54 meses. Essa associação não foi observada na avaliação feita pelas mães, o que para os autores indica que a criança que passa muitas horas na creche pode usar um repertório comportamental diferente no contexto da creche, em que há mais crianças reunidas, especialmente com idades muito próximas, em comparação com o ambiente de casa. Ou ainda, as relações com seus pares em contexto de creche podem ser mais propensas a envolver interações competitivas e controversas do que na relação com os pares em casa, de modo que os educadores identificaram problemas de comportamento que não foram evidentes para as mães. Os autores indicaram ainda que há a necessidade das creches priorizarem componentes curriculares que incentivem a interação pró-social entre as crianças e apoiem o desenvolvimento social e emocional infantil. Sendo que os efeitos negativos indicados nesse estudo possam ser minimizados por meio de um maior monitoramento de interações entre pares e intervenção frente aos comportamentos agressivos.

O desenvolvimento da linguagem foi o foco de outro estudo, desta vez realizado na Suécia, conduzido por Berglund, Eriksson, e Westerlund (2005) que avaliou 1019 crianças de 18 meses, buscando verificar o papel do sexo, ordem de nascimento, tipo de cuidado e nível socioeconômico para o desenvolvimento da linguagem, avaliado por um checklist respondido pelos pais. Os resultados demonstram efeitos significativos de sexo e ordem de nascimento na compreensão e produção de vocabulário. Meninas apresentaram escore mais alto que meninos e as crianças que eram primogênitos obtiveram avaliação melhor que os demais filhos. Com relação ao efeito da creche, verificou-se que as crianças que frequentaram creche apresentaram maior repertório de gestos que aquelas em creches familiares, mas esse efeito foi mais pronunciado para as meninas do que para meninos. Verificou-se também que os

meninos que estavam em creches familiares tinham menor produção de vocabulário que os meninos cuidados em casa e em creche. Já as meninas primogênitãs cuidadas em creches familiares apresentaram maior produção de vocabulário que todas as outras crianças. Assim, todos os resultados, exceto o último, indicam que creches familiares não apresentaram vantagens para o desenvolvimento da linguagem se comparadas como os cuidados em casa ou em creche.

Em uma recente revisão da literatura realizada por Burger (2010), em que foram analisados os achados de estudos europeus, norte-americanos e asiáticos de grande escala, o autor verificou-se que os programas de educação infantil ofereciam às crianças provenientes de contextos de baixa renda e baixa escolaridade um começo mais favorável na escola. Para o autor, isso indica a possibilidade desses programas de promover o desenvolvimento cognitivo infantil por meio da promoção de experiências sociais e cognitivas complementares ao ambiente familiar. No entanto, outros estudos não relataram ganhos maiores para essas crianças. Em vez disso, eles mostraram que a maioria das crianças pode se beneficiar em igual medida independentemente das suas origens sociais. Em ambos os casos, a investigação tem demonstrado o valor de proporcionar programas de educação infantil. Porém, não há evidências de efeitos persistentes durante os anos escolares subsequentes, sendo que em muitos casos, os efeitos observados sobre o desenvolvimento cognitivo de curto prazo são maiores que os efeitos de longo prazo. Além desses achados, a revisão também indicou que a qualidade do ambiente de aprendizagem da família mostrou ser um importante preditor do desenvolvimento cognitivo quando somado aos programas de educação infantil. Dessa forma, também se evidencia a importância de estratégias de intervenção que promovam o envolvimento dos pais em atividades de aprendizagem em casa, podendo assim aumentar os benefícios da educação infantil para o desenvolvimento cognitivo.

Os benefícios relacionados à educação infantil também foram indicados pela meta-análise realizada por Camilli, Vargas, Ryan e Barnett (2010) que analisaram 123 estudos conduzidos ao longo de cinco décadas. Com relação ao desenvolvimento cognitivo, as análises ofereceram evidências mais claras, do que as já apontadas em outras revisões, de que os programas pré-escolares fornecem benefício real e duradouro para as crianças. Além disso, também foram verificados resultados positivos relacionados às habilidades sociais das crianças e ao seu progresso escolar.

Na mesma direção, a revisão de estudos norte-americanos realizada por Phillips e Lowenstein (2011) apresenta um amplo panorama da pesquisa sobre o efeito dos contextos educacionais, tais como a creche e a pré-escola, para o desenvolvimento infantil. As autoras afirmaram que, embora os pais sejam apontados nas pesquisas como a influência mais

importante no desenvolvimento das crianças, experiências em contextos educacionais têm impacto de curto e longo prazo sobre uma variedade de aspectos do desenvolvimento infantil; alguns efeitos são positivos outros negativos, porém são melhor compreendidos quando considerados em conjunto com os efeitos do contexto familiar. As pesquisas também indicam que a qualidade das interações adulto-criança no contexto educacional pode ser considerada como a fonte mais potente de variação do desenvolvimento da criança. Apesar disso, a quantidade de cuidado recebido nesse contexto também desempenha um papel importante, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento socioemocional. Quanto ao nível socioeconômico das crianças, as pesquisas indicam que, principalmente aquelas que crescem em ambiente mais pobre, parecem ser mais vulneráveis à variação na qualidade do atendimento.

Ao reconhecer que há uma variação na qualidade do atendimento oferecido pelas creches à criança, e que essa variação pode ser um fator importante para explicar o impacto da creche no desenvolvimento infantil, uma série de estudos passou a investigar os efeitos dessa variação. De modo geral, eles têm enfatizado que a alta qualidade do cuidado está associada a benefícios para o desenvolvimento cognitivo, social e da linguagem infantil (Burchinal et al., 2000; Marshall, 2004; NRCIM, 2003; NICHD, 2000, 2002a; Vandell & Wolfe, 2000). Por exemplo, no estudo norte-americano realizado por Burchinal, Vandergrift, Pianta, e Mashburn (2010), verificou-se que a qualidade da creche, definida a partir de duas dimensões (interação educador-criança e qualidade da instrução), predisse as habilidades escolares e sociais das crianças. Já a linguagem esteve relacionada com a dimensão qualidade da instrução que o educador fornecia. Frente aos resultados, os autores fazem a advertência de que as crianças não obterão benefícios sociais e escolares com as experiências de creche, a menos que o educador mantenha alta qualidade das interações educador-criança e, pelo menos em nível moderado a alto, a qualidade das instruções.

No estudo de Ruzek, Burchinal, Farkas, e Duncan (2014), que contou com uma amostra representativa das crianças americanas de 24 meses de idade também foi constatada a associação entre qualidade da creche e desenvolvimento cognitivo. Nesse estudo, verificou-se que 51% das crianças que recebiam cuidado de seus pais, 18% eram cuidadas por algum parente, 15% recebiam cuidados de uma pessoa que não era parente (*non-relative care*) e 16% estavam em creches. A maioria das crianças provenientes de famílias com baixa renda era cuidada pelos pais (58%) ou por parentes (20%), algumas eram cuidadas por pessoas que não eram parentes (10%) e outras frequentavam creche (12%). Já nas famílias com renda alta ou média, a porcentagem de crianças cuidadas pelos pais decrescia (45%), bem como as cuidadas por parentes (17%) e aumentava a proporção de crianças cuidadas por pessoas que não eram

parentes (19%) e na creche (19%). Um perfil similar que relaciona características de família e escolha de cuidados alternativos já tinha sido descrito no estudo do NICHD (2004), indicando que famílias que escolhiam a creche geralmente possuíam renda maior, com menos filhos, com mães que tinham mais anos de estudo e que eram menos tradicionais quanto às suas crenças sobre criação dos filhos, além de serem com mais frequência mães solteiras.

Ainda com relação ao estudo de Ruzek et al., (2014), foram realizadas avaliações da qualidade dos cuidados não parentais – as creches foram avaliadas por meio das escalas *Infant/Toddler Environmental Rating Scale* (ITERS) e os cuidados realizados por familiares ou por pessoas que não eram parentes foram avaliados pela escala *Family Day Care Rating Scale* (FDCRS). Os escores dessas escalas foram classificados em alto, médio e baixo. Dessa forma, verificou-se que a maioria das crianças recebia cuidados de média qualidade (61%), seguido de cuidados de baixa qualidade (26%) e alta (13%). Ao comparar a qualidade dos cuidados recebidos por crianças provenientes de famílias com baixa renda e com média/alta renda, verificou-se que essas crianças de baixa renda estavam, com maior frequência, em cuidados de baixa qualidade (43% versus 16%) e com menor frequência em cuidados de média qualidade (48% versus 69%) e alta qualidade (9% versus 15%). Para estimar se o cuidado oferecido à criança apresentava efeito sobre seu desenvolvimento cognitivo, avaliado pela escala Bayley II, foi considerado na análise o tipo de cuidado, a quantidade de cuidado (horas semanais) e a qualidade do cuidado. Verificou-se que a qualidade do cuidado foi a única variável significativamente associada ao desenvolvimento cognitivo aos 24 meses da criança, independente do tipo de cuidado. Assim, ao comparar os escores de desenvolvimento cognitivo, verificou-se que as crianças que receberam cuidados de média e de alta qualidade apresentaram escores moderadamente maiores do que as crianças que receberam cuidados de baixa qualidade.

Essa associação entre qualidade da creche e desenvolvimento cognitivo também foi investigada em uma amostra de crianças alemãs em seu primeiro ano de vida. Albers, Riksen-Walraven, e Weerth (2010) investigaram o poder de predição da qualidade do atendimento em creche, avaliada por meio da sensibilidade do educador e da estimulação proporcionada por ele durante interações diádicas com a criança e a proporção de crianças por adulto, para o desenvolvimento cognitivo aos 9 meses da criança. Verificou-se que além do próprio desenvolvimento cognitivo aos 3 meses de idade, a única variável capaz de prever o desenvolvimento cognitivo aos 9 meses foi a estimulação do desenvolvimento proporcionada pelo educador, ou seja, quanto mais o educador chamava atenção para objetos, nomeava objetos, ações e emoções, mais ele contribuiu para o desenvolvimento cognitivo infantil. Também se verificou uma interação marginalmente significativa entre sensibilidade e

estimulação, indicando que a relação entre estimulação e desenvolvimento estava mediada pela sensibilidade do educador. Quanto ao fato da proporção de crianças para adulto não ter se mostrado preditor do desenvolvimento cognitivo, apesar de ser um indicador importante de qualidade, as autoras afirmaram que esse dado deve ser considerado com cuidado, pois pode se referir a peculiaridades do estudo em questão. Como salientado no estudo do NICHD (2002a), cabe lembrar que indicadores estruturais fornecem as condições para os indicadores de processo, nesse caso a interação entre educador e criança, os quais poderão ter impacto direto no desenvolvimento infantil.

Apesar das evidências não serem conclusivas, como destacado acima pelos estudos, alguns autores (Burchinal e Cryer (2003) têm indicado que é notável a associação entre creche de alta qualidade e benefícios para o desenvolvimento infantil, especialmente relacionados às competências cognitivas e sociais. Para as autoras, um atendimento de alta qualidade deve priorizar os indicadores de processo, sendo considerado aquele atendimento em que o adulto é responsivo, promove momentos de atenção compartilhada, expressa afeto positivo, é capaz de oferecer auxílio para as aquisições linguísticas e desempenhar o papel de base segura para as explorações da criança, além de oferecer um ambiente estimulante e seguro. Ao considerar esta definição, as autoras se questionam se ela se aplicaria a diferentes contextos culturais e se os instrumentos de avaliação da qualidade disponíveis manteriam a associação observada (alta qualidade e benefícios para o desenvolvimento infantil), uma vez que existem críticas a esses instrumentos, indicando que eles seriam construídos para o contexto americano de classe média. Para investigar o efeito da qualidade do atendimento em creche para o desenvolvimento de crianças de contextos culturais diferentes, foram realizadas análises nos dados provenientes de duas grandes pesquisas norte-americanas (*Cost, Quality, and Outcomes study* - Peisner-Feinberg & Burchinal, 1997 e *NICHD Study of Early Child Care* – NICHD, 2000), nas quais as amostras foram divididas em brancos, afro-americanos e hispânicos de língua inglesa. Verificou-se que as medidas padronizadas de qualidade forneceram avaliações confiáveis e válidas para as crianças de diferentes culturas. Ou seja, um atendimento que favorece o cuidado positivo e estimulante se mostrou relacionado positivamente com o desenvolvimento cognitivo nos dois estudos e com habilidades sociais na amostra do NICHD. A associação entre qualidade e desenvolvimento infantil foi observada igualmente entre as crianças, independente do seu contexto cultural. Neste sentido, Burchinal e Cryer (2003) afirmaram que um atendimento de alta qualidade deve refletir o contexto cultural das crianças, uma vez que as dimensões de qualidade avaliadas podem se traduzir de diferentes maneiras. Diversas práticas podem ser julgadas como de alta qualidade, desde que elas ofereçam os requisitos básicos para um cuidado sensível e estimulante.

Outros estudos também buscaram investigar o impacto da qualidade da creche no desenvolvimento de crianças em diferentes contextos, como por exemplo, em crianças de diferentes classes sociais. Algumas pesquisas sugerem que os efeitos positivos de cuidados alternativos de alta qualidade são maiores para crianças que estão em ambiente familiar de baixos níveis de renda e escolaridade (Geoffroy et al., 2007; Hungerford & Cox, 2006; Melhuish, 2004; Vandell & Wolfe, 2000), sendo que a creche de alta qualidade seria o cuidado alternativo com maior efeito positivo (Campbell, Pungello, Miller-Johnson, Burchinal, & Ramey, 2001; Melhuish, 2004). Os benefícios de uma creche de boa qualidade também são indicados em estudos nacionais que afirmaram não haver efeitos negativos no processo de desenvolvimento infantil em função da separação da mãe, podendo inclusive resultar em benefícios reais, especialmente àquelas crianças provenientes de contextos de extrema carência (Kude, 2004; Lordelo et al., 2007).

Já cuidados alternativos de baixa qualidade, dentre eles a creche, podem produzir déficits na linguagem e desenvolvimento cognitivo, independentemente da classe social que a criança pertence, além de se associarem a problemas de comportamento quando a criança recebe esse cuidado no primeiro ano de vida (Melhuish, 2004). Desta forma, pode-se concluir que quando uma criança, independentemente de sua idade, experimenta cuidados de alta qualidade, ela se beneficia em comparação àquela criança que vivencia cuidados de má qualidade, e isso parece ser especialmente verdadeiro no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo e da linguagem e ao desempenho escolar (Belsky, 2009b).

Com relação aos estudos que buscam associar as variáveis da creche e do contexto familiar para entender os possíveis efeitos dos cuidados para o desenvolvimento infantil, verificou-se que, apesar de existirem muitas pesquisas nessa área, a maioria dos estudos não focaliza o efeito isolado da creche, mas sim dos cuidados alternativos como um todo, sendo a creche um dos tipos possíveis de arranjo. Dessa forma, também serão apresentados a seguir, alguns destes estudos, embora não tratam especificamente de creche, mas que foram considerados importantes.

Dentre os estudos realizados nesse campo de investigação, o que se destaca é o estudo conduzido pelo *National Institute of Child Health and Human Development* - NICHD, já mencionado nesta introdução. Esse estudo foi conduzido na década de 90 e acompanhou uma amostra inicial de 1364 crianças nascidas em dez localidades diferentes dos Estados Unidos, do primeiro mês de vida até os 15 anos. Alguns dos resultados evidenciam achados relacionados especificamente à creche. Por exemplo, uma das publicações (NICHD, 2006a) avaliou o desenvolvimento cognitivo, emocional e social de 1261 crianças norte-americanas aos 15, 24, 36, e 54 meses de idade, com o objetivo de verificar se havia diferença no

desenvolvimento infantil de crianças que recebiam cuidados maternos exclusivos daquelas que recebiam algum tipo de cuidado alternativo. Os resultados não indicaram diferenças significativas entre os dois grupos de crianças, com exceção do desenvolvimento cognitivo aos 24 meses, sendo que as crianças que recebiam algum cuidado alternativo apresentaram escores mais elevados. Apesar de as crianças não se diferenciarem pelo tipo de cuidado, a qualidade do cuidado materno foi o principal preditor do desenvolvimento infantil, sugerindo que crianças que experimentaram mais cuidados responsivos e estimulantes provenientes de seus pais possuíam melhor desenvolvimento cognitivo, de linguagem e social em todas as idades investigadas. Esse mesmo estudo também investigou se a qualidade, a quantidade e o tipo do cuidado alternativo apresentavam efeitos diferentes para o desenvolvimento infantil. Com relação à qualidade do cuidado alternativo, apesar de não diferenciar o tipo de cuidado, os autores afirmaram que há uma associação linear entre qualidade do cuidado e desenvolvimento infantil, sendo que quanto maior os escores de qualidade, maiores os escores de desenvolvimento cognitivo, da linguagem e social em todas as idades investigadas. Com relação à quantidade de horas em cuidado alternativo, verificou-se que quanto mais horas, maiores foram os escores de desenvolvimento cognitivo e da linguagem aos 24 e 36 meses, além de mais problemas de comportamento e menos habilidade social avaliado pela educadora aos 54 meses. Quanto ao tipo de cuidado alternativo, foi comparado o desenvolvimento de crianças que frequentaram a creche e as que não frequentaram aos 15, 24, 36 e 54 meses. Verificou-se que a creche esteve modestamente relacionada a melhores resultados cognitivos aos 24 meses e de linguagem aos 36 meses, a melhores escores em habilidades de memória aos 54 meses e a interações entre pares mais positivas durante brincadeira livre também aos 54 meses, mas se associou a classificações mais baixas de habilidades sociais por parte do cuidador aos 24 e 36 meses e mais problemas de comportamento segundo a educadora aos 36 meses. Se tais achados forem comparados com o tamanho do efeito da interação com os pais, verifica-se que o efeito da creche sobre o desenvolvimento cognitivo é um quarto do efeito da família, já para o desenvolvimento social o efeito observado da creche varia de similar a muito menor que o efeito da família.

A pesquisa de Sylva et al. (2011), investigou as diferentes características dos cuidados maternos, de babás, de familiares e da creche e seu efeito para o desenvolvimento cognitivo, da linguagem e para a atenção e engajamento em atividades, utilizando uma amostra de 1201 crianças inglesas. Verificou-se que as características sociodemográficas e o cuidado materno, especialmente o comportamento de estimulação, eram capazes de predizer o desempenho infantil em todas as áreas avaliadas. Também foi constatado que um maior número de horas na creche e a sua alta qualidade estavam relacionados ao melhor desempenho cognitivo da

criança. Por outro lado, mais horas em cuidado individual, com babás ou familiares, parecem estar relacionadas com um menor engajamento da criança em atividades.

Os estudos que se seguem não diferenciam os cuidados alternativos recebidos pelas crianças. Contudo, corroboram com a ideia de que o contexto familiar seria um dos preditores mais importantes para o desenvolvimento infantil. Por exemplo, o estudo do NICHD (2002a) que acompanhou 1083 crianças do nascimento até os 54 meses de idade, através de observação, questionários e entrevistas com as mães e cuidadores, constatou que a qualidade do cuidado materno foi o preditor mais forte para a competência cognitiva e social, embora a qualidade do cuidado alternativo também estivesse associado às mesmas competências. O treinamento dos educadores e a proporção de educador para crianças estiveram particularmente associados à qualidade da creche. Em outro estudo do NICHD (2002b) as variáveis familiares também apareceram como o mais forte preditor do desenvolvimento infantil. Neste estudo foram avaliadas 943 crianças aos 24 e 36 meses de idade por meio de escalas e relato das mães e cuidadores com o objetivo de investigar a interação entre fatores de riscos psicossocial, socioeconômico e sociocultural familiares e características do cuidado não parental (qualidade e horas de cuidado) como preditores de problemas de comportamento, comportamento pró-social e habilidades na linguagem. Os resultados revelaram que os fatores de riscos familiares foram os preditores mais fortes para todos os comportamentos infantis investigados. Já a qualidade do cuidado não parental predisse as habilidades sociais aos 24 e aos 36 meses e as habilidades de linguagem aos 36 meses. Também se verificou que crianças provenientes de grupos minoritários e com famílias monoparentais tiveram pior comportamento pró-social quando recebiam cuidado de baixa qualidade.

Devido à relevância dos vários estudos conduzidos pelo NICHD, descritos acima, e de sua produção científica acerca do efeito de cuidados não parentais na primeira infância, Belsky (2009a) resumiu os seus principais achados. Quanto à associação entre cuidado não parental e apego inseguro aos 15 meses, os resultados revelaram que este tenderia a ocorrer na presença de dois fatores de risco, como por exemplo, uma mãe pouco responsiva somado a outro fator relacionado ao cuidado não parental, como por exemplo, média de mais de 10 horas por semana de cuidado, ou mais de um tipo deste cuidado no primeiro ano de vida, ou cuidado de baixa qualidade. Já aos 36 meses, apego inseguro se relacionou com a responsividade materna e as horas de cuidado. Os resultados também indicaram a possibilidade de haver efeito adverso entre a experiência de cuidado não parental e a relação mãe-bebê, uma vez que mais tempo em qualquer tipo de cuidado alternativo nos três primeiros anos predisseram menor responsividade materna aos 6, 15, 24 e 36 meses.

Quanto ao desenvolvimento cognitivo e da linguagem e desempenho acadêmico, Belsky (2009a) relatou que também houve correlação com a qualidade do cuidado não parental, sendo que seus efeitos se evidenciaram próximo aos dois anos de idade e permaneceram até, pelo menos, a quinta série. Contudo, muito deste efeito se dissipou ou desapareceu aos 12 anos. Já com relação aos comportamentos agressivos e de desobediência, os resultados revelaram que não havia relação com a qualidade do cuidado, mas sim com o tempo em cuidado não parental. Apesar destes resultados ainda serem controversos, parece que o tempo de cuidado em creche se manteve associado a problemas de comportamento aos 12 anos.

Contudo, Ahnert e Lamb (2003) sugeriram que os problemas de comportamento podem não ser um reflexo direto do cuidado não parental, mas uma falta de habilidade dos pais em amenizar o estresse gerado pela experiência de cuidado alternativo. Segundo os autores, faz-se necessário um equilíbrio entre as limitações e benefícios de cada contexto. Sendo que os cuidados parentais deveriam ser caracterizados pela redução de estresse e regulação emocional e os cuidados não parentais pela ênfase na estimulação cognitiva e regulação comportamental. Com relação ao número de cuidados alternativos experienciados pela criança, Morrissey (2009) analisou dados de 850 crianças também do estudo do NICHD que estavam com dois e três anos de idade e verificou que quanto maior era o número de cuidados alternativos (creche, babá, parentes etc.) maior era a incidência de problemas de comportamento e menor a frequência de comportamento pró-social.

Além da qualidade do cuidado não parental, alguns estudos sugerem que outras variáveis também moderam a relação entre cuidado não parental e desenvolvimento infantil, como por exemplo, o sexo da criança, o status socioeconômico da família e a idade de entrada da criança na creche. O estudo de Bornstein, Hahn, Gist, e Haynes (2006) que acompanhou 113 crianças americanas (58 meninas e 55 meninos) do nascimento aos 54 meses de idade, suas mães e cuidadores revelou que meninos e meninas apresentaram desenvolvimento socioemocional, cognitivo e de linguagem diferentes aos 54 meses, mesmo tendo histórico de cuidador não parental e características familiares e econômicas semelhantes. Meninas tiveram melhor desempenho em habilidades cognitivas e de linguagem e meninos apresentaram mais problema de externalização. Esses resultados indicaram que o efeito a longo prazo do cuidado não parental pode ser diferente em meninas e meninos.

Já no estudo de Geoffroy et al. (2007), foi o nível socioeconômico da família que moderou a associação entre cuidado não parental e desenvolvimento da linguagem. Este estudo foi realizado com uma amostra representativa de crianças canadenses (n=2297), as quais foram acompanhadas durante os primeiros quatro anos de vida. Os resultados

evidenciaram que o cuidado não parental em período integral no primeiro ano de vida esteve associado a um melhor desempenho de linguagem entre crianças de baixo nível socioeconômico, mas não entre as crianças de nível médio e alto. Isso indica que o cuidado não parental agiu como fator protetor para crianças provenientes de famílias com baixa renda.

Apesar da existência de vários estudos revelando evidências acerca dos efeitos da experiência de creche para o desenvolvimento infantil, a maioria deles está embasado em dados norte-americanos e europeus. Contudo, esses contextos diferem da realidade brasileira em termos culturais, econômicos e educacionais, provavelmente resultando em diferenças na forma como as famílias percebem e se relacionam com a creche, na formação dos educadores e, na estrutura organizacional e física das creches. Não se pode negar que a creche é tema de vários estudos brasileiros, porém, são ainda raros os que investigaram seus efeitos para o desenvolvimento infantil (Lordelo et al., 2007). Na sua maioria, os estudos tratam de questões ligadas às concepções de creche e o seu papel para as famílias e sociedade, ao binômio cuidar e educar, à definição e avaliação da qualidade das instituições, ao currículo, à formação de educadores, à sua relação com as famílias e com os sistemas públicos de assistência social e educação. Segundo Lordelo et al. (2007), os estudos acerca dos efeitos da creche não avançaram, talvez pela crença de que os resultados encontrados na literatura internacional sejam suficientes para apoiar tanto as decisões das famílias como as políticas públicas. Contudo, as diferenças encontradas entre a realidade nacional e internacional podem levar a resultados distintos.

Entre os estudos nacionais sobre o efeito da experiência de creche para o desenvolvimento infantil destaca-se o estudo realizado por Lordelo et al. (2007), o qual acompanhou por mais de 2 anos crianças entre um e três anos de idade que frequentavam (18) e não frequentavam a creche (19), todas provenientes de um bairro pobre de Salvador. Neste estudo buscou-se identificar os efeitos da creche para o desenvolvimento cognitivo infantil. Os resultados revelaram que o desenvolvimento cognitivo, avaliado por meio de escalas, esteve associado à renda familiar e, parcialmente, à escolaridade materna. Ao longo das avaliações os autores observaram uma melhoria no desempenho cognitivo das crianças, que embora pudesse estar relacionado ao aumento da idade delas, também pode ser um efeito de familiaridade com os testes e a equipe de avaliadores. Já a frequência à creche não produziu resultados significativos no desempenho cognitivo, quando comparado às crianças que não frequentavam a creche. Entretanto, os autores fizeram a ressalva de que as crianças que frequentavam a creche obtiveram resultados sempre um pouco acima das demais crianças e que devido ao pequeno tamanho da amostra, não se pode descartar a possibilidade de que essa diferença seria relevante em uma amostra maior.

Com o interesse no efeito das contínuas separações entre mãe e filho provocadas pela creche, o estudo de Melchiori e Biasoli-Alves (2000) acompanhou os momentos de separação e reencontro entre 71 mães e seus bebês de 4 a 24 meses de idade em uma creche no interior de São Paulo. A análise foi realizada com base na teoria do apego e os resultados revelaram que os bebês demonstravam ter uma forte ligação com a figura materna, apesar de frequentarem a creche, sendo mais claro depois dos oito meses de idade, momento em que eram mais evidentes as manifestações de alegria quando as mães retornavam para buscá-los e eles demonstravam afetividade para com elas. Isso levou as autoras a afirmarem que a frequência do bebê à creche não estaria afetando o seu vínculo afetivo com a mãe.

Alguns estudos têm destacado o potencial da creche como local para ampliar o contexto de interação da criança, proporcionando novas condições de relações, cuidados, educação e desenvolvimento. Além de instaurar uma mudança de referenciais, de uma relação exclusiva com a mãe ou outro cuidador para um contexto múltiplo, assim como a possibilidade de a criança avançar no processo de conhecer o mundo (Santos & Seidl-de-Moura, 2002; Stucchi, 2005). Desta forma, além do comportamento responsivo da educadora, ganha relevância sua função como mediadora das relações entre as crianças. Por exemplo, no estudo de Bonome-Pontoglio e Marturano (2010), foi proposta uma intervenção por meio de atividades lúdicas coletivas com a mediação de um adulto em uma turma de creche filantrópica do interior de São Paulo. Esta turma era composta por 12 crianças com idades entre 22 e 26 meses e dois educadores. Foram realizadas 20 sessões coletivas de atividades lúdicas, três vezes por semana. Ao se comparar as observações antes e depois da intervenção, percebeu-se diminuição da brincadeira solitária entre as crianças, aumento da brincadeira paralela e tendência ao aumento da brincadeira associativa. A interação positiva entre as crianças aumentou e a interação negativa com o adulto apresentou tendência de redução. As autoras afirmaram que a mediação do adulto forneceu modelos de interação para as crianças, promovendo o desenvolvimento de habilidades que foram colocadas em prática durante as brincadeiras espontâneas não reguladas pelo adulto.

Ainda considerando a creche como promotora de interações entre as crianças e entre crianças e adultos, porém priorizando o papel dos aspectos físicos do ambiente como mediadores destas interações, Campos-de-Carvalho e Souza (2008) resumiram os principais achados de uma série de experimentos conduzidos em creches na década de 90, que visavam demonstrar a influência do arranjo espacial - ou seja, a maneira como móveis e objetos estavam organizados em uma sala - tanto na ocupação do espaço por crianças como para a interação das crianças entre si e entre elas e a educadora. Os experimentos apresentados pelas autoras ocorreram em creches do interior de São Paulo, nos quais se buscou variar a idade dos

participantes, de um a quatro anos de idade, sendo a coleta dos dados realizada sempre da mesma forma durante três fases. A primeira fase ocorreu na presença do arranjo espacial habitual, que se caracterizava por espaço central vazio e ausência de zonas circunscritas. A segunda ocorreu com a introdução de mobiliário (estantes baixas) respeitando o arranjo espacial habitual. Na terceira fase, o arranjo espacial foi alterado através do reposicionamento das estantes baixas formando duas zonas circunscritas na sala. Nas três fases foi observada a distribuição espacial das crianças e o tipo de interação entre elas e o educador. Os resultados indicaram o arranjo espacial como um mediador da interação das crianças, tanto entre elas como com o adulto. A organização da sala com a inclusão de zonas circunscritas proporcionou maior interação entre as crianças, diminuindo o seu aglomerado em volta da educadora, o que possibilitou que ela interagisse com as crianças de forma mais individualizada. Esse achado foi mais evidente entre as crianças de dois a quatro anos. Já as crianças menores ocuparam de forma semelhante as zonas circunscritas e a área em volta da educadora.

Também considerando que a configuração do ambiente é capaz de influenciar as interações, o estudo de Lordelo (2002) observou 148 crianças de 13 a 35 meses de idade, de nível socioeconômico baixo e médio em situação de brinquedo livre (58 em creches e 90 em casa), buscando investigar se haveria diferença entre as interações no ambiente familiar e na creche. Os resultados revelaram que o contexto da creche e da casa são diferentes quanto às oportunidades de interação, sendo que na casa ocorreram mais interações corporais e não houve diferenças nas interações verbais quando comparado à creche. A frequência de contato corporal foi semelhante em creches públicas e casas de nível socioeconômico baixo, sendo superiores ao encontrado nas casas de nível médio e nas creches privadas. Quanto ao nível de interação verbal, houve maior frequência nas casas de classe média em comparação com casas de nível socioeconômico baixo e foi semelhante nas creches públicas e privadas.

Diante do exposto nessa revisão, pode-se verificar que a creche tem sido reconhecida como um contexto de desenvolvimento importante para as crianças. De maneira geral, os estudos indicam que a creche, quando de boa qualidade, oferece benefícios para o desenvolvimento infantil, especialmente em relação ao desenvolvimento cognitivo e da linguagem. Contudo, também pode interferir de forma negativa no desenvolvimento socioemocional infantil, contribuindo com o desenvolvimento de problemas de comportamento, principalmente quando os cuidados em creche acontecem por muitas horas diárias. As pesquisas também evidenciam, de forma mais consensual, o papel da família como a influência mais importante para o desenvolvimento infantil.

Apesar desse esforço em agrupar e resumir os achados das pesquisas, é necessária cautela frente a tentativa de buscar consistência entre eles, pois os estudos nessa área ainda precisam avançar e continua não havendo consenso sobre os efeitos da creche para o desenvolvimento infantil. Essa falta de consenso é amplificada pela grande diversidade nas escolhas metodológicas dos estudos, que examinam indicadores de desenvolvimento infantil diferentes, em idades variadas, além de utilizarem indicadores de quantidade, qualidade e tipo de cuidado também diferentes (NICHD, 2006a). Soma-se a isso o fato de alguns estudos incluírem informações sobre o contexto familiar e outros não, além das diferenças sociais e culturais das amostras investigadas.

1.7 Justificativa e objetivo

Frente à crescente expansão no número de crianças atendidas em creche no Brasil (Inep, 2012), que pode refletir tanto a necessidade das famílias, como uma crescente valorização desse tipo de cuidado alternativo, é importante que se avalie o impacto deste contexto para o desenvolvimento das crianças. Um maior conhecimento nessa área pode ser útil, tanto para o domínio público, subsidiando o planejamento de políticas públicas para a primeira infância, como para o domínio privado, possibilitando que as famílias possam fazer com mais tranquilidade e segurança, a escolha de um cuidado alternativo para o seu filho.

O crescimento no número de creches diz respeito tanto à realidade brasileira, onde o governo federal tem uma clara política de incentivo neste sentido, como também à realidade de outros países. Nesse sentido, a preocupação relacionada aos efeitos da creche tem levado à realização de diversas investigações, especialmente nos Estados Unidos e Europa. Contudo, como foi visto acima, são tantos os fatores que pode interferir na relação entre creche e desenvolvimento infantil que os resultados relatados na literatura não são conclusivos (Belsky, 2006; Belsky et al., 2007; Hungerford & Cox, 2006; NICHD, 2006; Shpancer, 2006).

Dentre os inúmeros fatores que interferem no impacto da creche para o desenvolvimento infantil, estudos destacam a importância de se considerar a qualidade do atendimento da creche (Burchinal et al., 2000, Melhuish, 2004), bem como os outros contextos de desenvolvimento da criança, como por exemplo, as características sociodemográficas da família, qualidade do ambiente familiar, cuidados alternativos recebidos além da creche (Bronfenbrenner, 1996, 2011; Lordelo, 1997; Lordelo et al., 2007; Melhuish, 2004).

A partir da revisão da literatura, verifica-se que os estudos disponíveis nem sempre contemplaram simultaneamente informações sobre a qualidade do atendimento da creche e

sobre os outros contextos de desenvolvimento da criança na investigação do efeito da creche. Além disso, são frequentes os estudos que não diferenciam a creche dos demais cuidados alternativos, investigando os efeitos de cuidados bastante diferentes de forma indiscriminada.

A relevância de pesquisas nesta área se dá também pela constatação de que no cenário nacional há um número ainda reduzido de investigações sobre este tema. Os resultados provenientes de um determinado contexto cultural nem sempre podem ser aplicados a outros contextos, ou seja, as diferenças encontradas entre a realidade nacional e internacional podem levar a resultados distintos (Lordelo, 1997; Lordelo et al., 2007).

Assim sendo, faz-se necessário investir em estudos nacionais, e mesmo regionais e locais, que relacionem a experiência de creche e o desenvolvimento infantil, visando à produção de conhecimento que fundamentem as discussões acerca dos serviços oferecidos à primeira infância e, em especial, aquelas voltadas para a melhoria da qualidade da educação infantil (Lordelo et al., 2007).

Diante do exposto, o presente estudo teve como objetivo geral investigar o impacto da interação mãe-criança e da experiência de creche para o desenvolvimento infantil (cognitivo, da linguagem, socioemocional e motor) nos dois primeiros anos de vida da criança. Como objetivos específicos, destaca-se:

1. Investigar a relação entre as variáveis sociodemográficas, a qualidade da interação mãe-criança e o desenvolvimento infantil.
2. Investigar se haveria diferenças na qualidade da interação mãe-criança em crianças que frequentam ou não frequentam a creche.
3. Investigar se haveria diferenças no desenvolvimento de crianças que frequentam ou não a creche.
4. Investigar o poder de predição das variáveis sociodemográficas, qualidade da interação mãe-criança e frequência ou não à creche, para o desenvolvimento infantil (cognitivo, da linguagem, socioemocional e motor) nos dois primeiros anos de vida da criança.

Assim, considerando a revisão da literatura foram levantadas quatro hipóteses principais para o estudo:

1. Mães com mais escolaridade e renda familiar teriam escores mais elevados de qualidade da interação mãe-criança.
2. Quanto mais altos os escores de qualidade de interação mãe-criança mais altos seriam os escores de desenvolvimento infantil.
3. Comparadas às crianças que não frequentam a creche, crianças que frequentam a creche teriam escores mais elevados de desenvolvimento infantil, em particular, nas escalas de desenvolvimento cognitivo e da linguagem.

4. As variáveis sociodemográficas juntamente com a qualidade da interação mãe-criança seriam fatores mais importantes do que frequentar ou não a creche na predição do desenvolvimento infantil.

CAPÍTULO II

MÉTODO

2.1 Participantes

Participaram deste estudo 44 crianças, que no início do estudo tinham em média 6 meses de idade (M=6,4; DP=1,6) e suas mães (M=34,1 anos; DP=5,2). Desse total, 21 crianças, que compõem o Grupo Creche, ingressaram na creche entre uma semana antes ou após o início do estudo; outras 23 crianças, que compõem o Grupo Não Creche, permaneceram sendo cuidadas em casa, seja pelos pais, avós ou babá. Nenhuma criança da amostra possuía problemas crônicos de saúde. Duas crianças, uma de cada grupo, haviam nascido prematuras (ambas com 36 semanas gestacionais e peso de 2900 e 2700 gramas), características compatíveis com a classificação *late preterm* (WHO, 2012) e com peso adequado para a idade gestacional (Linhares et al., 2004). Todas as crianças residiam com a mãe e apenas duas (Grupo Creche) não residiam com o pai. As mães também não apresentavam problema clínico sério que exigisse tratamento intensivo.

A Tabela 1 apresenta as características sociodemográficas dos Grupos Creche e Não Creche na Fase dos 6 meses. Utilizou-se o Teste t e Qui-quadrado (χ^2) para comparar as diversas características sociodemográficas dos dois grupos. Sendo possível verificar que não existiram diferenças significativas entre os dois grupos.

Tabela 1

Características sociodemográficas dos participantes e famílias na Fase dos 6 meses nos grupos Creche e Não Creche

	Grupo Creche		Grupo Não Creche		P
	% (F)	M (DP)	% (F)	M (DP)	
Idade da criança		5,9 (1,3)		6,8 (1,8)	t= -1,7 (gl= 40,5) 0,09
Sexo da criança					
Menino	43% (9)		48% (11)		$\chi^2 = 0,11$ (gl = 1) 0,74
Menina	57% (12)		52% (12)		
Idade Mãe		34,7 (4,4)		33,6 (5,8)	t= 0,7 (gl= 42) 0,50
Escolaridade Mãe (anos)		17,2 (2,2)		18,0 (3,6)	t= -0,9 (gl= 42) 0,34
Médio Incompleto	-		4% (1)		$\chi^2 = 4,01$ (gl = 4) 0,30
Médio Completo	-		4% (1)		
Superior Incompleto	19% (4)		4% (1)		
Superior Completo	33% (7)		40% (9)		
Pós Graduação	48% (10)		48% (11)		
Estado Civil					
Casada	91% (19)		96% (22)		$\chi^2 = 0,67$ (gl = 1) 0,89
Solteira	9% (2)		4% (1)		
Número de filhos		1,1 (0,3)		1,3 (0,5)	t= -1,2 (gl= 40,7) 0,20
Renda Familiar ¹ (R\$)		6671 (1999)		9802 (8099)	t= -1,8 (gl= 24,9) 0,09

Grupo Creche: n=21; Grupo Não Creche: n=23. ¹Salário Mínimo em 2011 = R\$ 545.

As crianças participantes do estudo ingressaram no berçário de duas creches públicas federais. A Creche 1 atende 126 crianças entre 3 meses e 5 anos e 11 meses de idade, em turno integral ou parcial, com horário de funcionamento das 7:30 às 18:30. Possui oito turmas, sendo uma de berçário (Berçário A), com 16 vagas para o turno da manhã e 16 para o turno da tarde. Seu quadro de funcionário conta com 91 pessoas, entre contratados e terceirizados. A verba da creche é proveniente do governo federal e de doações dos pais. Quatorze crianças dessa creche participaram do presente estudo e a média de permanência na instituição era de 42,5 horas semanais (aproximadamente 8,5 horas diárias).

A Creche 2 atende 165 crianças entre 6 meses e 5 anos e 11 meses de idade, havendo a possibilidade de receber crianças menores. Nessa creche as crianças são atendidas durante o período de trabalho dos pais na instituição e seu horário de funcionamento é das 6:30 às 20:00. Possui sete turmas, sendo duas de berçário (Berçário B e Berçário C), com 10 vagas para o turno da manhã e 10 para o turno da tarde em cada berçário. Seu quadro de funcionário conta com 40 pessoas, entre contratados e estagiários. A verba da creche é proveniente do governo federal (95%) e de contribuição dos funcionários que têm filhos na creche (5%). Sete crianças dessa creche participaram do presentes estudo e a média de permanência na instituição foi de 38 horas semanais (aproximadamente 7,6 horas diárias).

Todos os participantes foram selecionados de um estudo maior, intitulado “*Impacto da creche no desenvolvimento socioemocional e cognitivo infantil: estudo longitudinal do sexto mês de vida do bebê ao final dos anos pré-escolares*” – CRESCI (Piccinini et al., 2012), o qual ainda está em andamento. Este estudo tem como objetivo investigar o impacto da creche no desenvolvimento socioemocional e cognitivo de crianças, desde seu sexto mês até o final dos anos pré-escolares. Mais especificamente, busca comparar, ao longo desse período, o desenvolvimento de crianças que frequentaram ou não a creche, e relacioná-lo a qualidade dos ambientes institucional e familiar.

O projeto iniciou em 2011 acompanhando 77 famílias. Dentre estas 29 de bebês que frequentavam a creche (Grupo Creche) e 48 de bebês que eram cuidadas prioritariamente pela mãe ou por outros cuidadores, como babá e familiares (Grupo Não Creche). As famílias cujos bebês ingressaram na creche foram recrutadas em duas creches públicas federais (uma pertencente à universidade e outra a um hospital), e as demais famílias principalmente através da mídia ou por indicações. Além das famílias, o estudo também contou com a participação de 18 educadoras das duas creches. O projeto envolve duas etapas de coleta de dados. A Etapa I, com quatro fases de coleta de dados: 6º, 12º, 18º e 24º mês de vida do bebê. A Etapa II, com três fases de coleta de dados, 3º, 4º e 5º anos da criança. Ao longo deste período, o desenvolvimento das crianças está sendo avaliado e são aplicadas entrevistas e, questionários

com as mães e com os pais, visando avaliar sua percepção sobre o desenvolvimento da criança, bem como a qualidade do ambiente familiar. Foram também realizadas filmagens da interação livre mãe-bebê e pai-bebê. Por sua vez, a qualidade das creches também foi avaliada, e as educadoras preenchem questionários sobre sua percepção a respeito da adaptação da criança à creche e do seu desenvolvimento.

Para fins do presente estudo, foram escolhidos do projeto CRESCI todas as crianças que permaneceram sob a mesma forma de cuidado, creche ou não creche, durante as três primeiras fases do CRESCI (6º, 12º e 18º mês de vida) e que tinham todos os dados completos. Com relação ao Grupo Não Creche, além desses critérios, também foram considerados na seleção dos participantes a idade e o sexo das crianças, pois buscou-se compor um grupo semelhante ao Grupo Creche.

2.2 Delineamento e procedimento

Utilizou-se um delineamento correlacional (Robson, 1993) de caráter longitudinal, envolvendo as variáveis predictoras: qualidade da interação mãe-criança, frequência à creche (sim ou não) e características sociodemográficas, e como variáveis preditas: desenvolvimento infantil (cognitivo, da linguagem, socioemocional e motor).

Como já mencionado, o presente estudo utilizou os dados coletados nas três primeiras fases da Etapa I do CRESCI (6º, 12º e 18º mês de vida da criança), que serão denominadas: Fase dos 6 meses, Fase dos 12 meses e Fase dos 18 meses. Destacam-se a seguir apenas os instrumentos cujos dados serão utilizados no presente estudo. Em cada fase do CRESCI, outros instrumentos foram utilizados, conforme descrito em Piccinini et al. (2012), mas os mesmos não serão aqui considerados².

Por volta dos 6 meses de vida da criança, quando algumas delas iriam ingressar na creche, as famílias foram convidadas a participar do projeto. Aquelas que aceitaram participar e atendiam aos critérios do estudo preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e a Ficha de Dados Demográficos da Família. Esses instrumentos foram aplicados no mesmo encontro em que foi realizada a avaliação do desenvolvimento do bebê através da aplicação das Escalas Bayley III, realizada no consultório de uma profissional

² Além dos instrumentos mencionados acima, como parte do projeto CRESCI, os seguintes instrumentos foram utilizados em cada uma das fases de coleta de dados: Fase I – **Com as famílias:** Questionário sobre redes de apoio social e Escala de apoio social (Chor, Griep, Lopes & Faerstein, 2001), Entrevista sobre a experiência da maternidade – 6º mês, Questionário sobre o desenvolvimento do bebê – 6º mês e Entrevista sobre Adaptação do bebê à creche; **Com as educadoras:** Questionário para educadoras de creche, Entrevista sobre o bebê na creche e Questionário para avaliação da adaptação do bebê à creche; Fase II e III - **Com famílias:** Ficha de dados demográficos da família, Escalas Bayley III (Bayley, 2006), Observação da Interação Mãe-pai-bebê – 12º e 18º mês, Entrevista sobre a experiência da maternidade – 12º e 18º mês, Questionário sobre o desenvolvimento do bebê – 12º e 18º mês; **Com as educadoras:** Questionário para educadoras sobre o desenvolvimento do bebê - 12º e 18º mês.

especializada na aplicação desse instrumento. Poucos dias depois, no segundo encontro, as famílias foram até o Instituto de Psicologia, onde se realizou a Observação da Interação Mãe-Bebê – 6º mês, no Laboratório de Observação de Processos Interativos – LOPI. Nas Fases dos 12 e dos 18 meses, que aconteceram 6 e 12 meses após a primeira fase, as famílias foram novamente contatadas. Nessas fases, as coletas também iniciaram com a avaliação do desenvolvimento infantil, realizada através das Escalas Bayley III, e da aplicação da Ficha de Dados Demográficos da Família. Poucos dias depois, em um segundo encontro, as famílias comparecem novamente ao Instituto de Psicologia, onde foi realizada a Observação da Interação Mãe-Bebê – 12º mês e 18º meses.

Além das coletas envolvendo as crianças e suas mães, também foi realizada a avaliação da qualidade do ambiente de creche no segundo semestre de 2011. Para tanto, foi utilizada a escala ITERS-R (*Infant/Toddler Environment Rating Scale – Revised Edition*; Harms, Cryer, & Clifford, 2003), cujos itens serviram de guia para observações feitas nas várias áreas da creche, durante as atividades rotineiras das turmas de berçário. Em cada turma a observação teve duração de aproximadamente seis horas, distribuídas ao longo de uma semana.

2.3 Instrumentos

Ficha de dados demográficos da família (NUDIF/CRESCI, 2011a): visa obter alguns dados demográficos, tais como idade da mãe e do companheiro, escolaridade, profissão, estado civil, existência de outros filhos, religião, tempo de trabalho, número de moradores da casa e classe social (Anexo A).

Escalas Bayley III (Bayley, 2006): foi utilizada para avaliação do desenvolvimento das habilidades cognitivas, motoras, de linguagem e socioemocional dos bebês. Trata-se de um instrumento usado entre o 15º dia ao 42º mês de idade do bebê e sua aplicação é realizada por uma profissional habilitada. Para fins de avaliação das habilidades cognitivas, motoras e de linguagem, aplicam-se 326 itens, divididos em cinco subescalas: cognitiva, motora (motricidade fina e grossa) e de linguagem (expressiva e receptiva). Os itens dessas subescalas são avaliados através de tarefas propostas à criança, utilizando-se diferentes materiais (chocalho, arco, sino, cubos, bola, varetas etc.) e verificando as reações da criança frente aos estímulos. Assim, essas escalas auxiliam na avaliação da natureza das orientações sociais e objetivas da criança relacionadas com seu ambiente, expressas nas atitudes, interesses, emoções, energia, atividade e tendências a se aproximar ou se afastar desta estimulação. Por outro lado, as habilidades socioemocionais são avaliadas através de uma subescala composta por itens de autorresposta, preenchidos pela mãe. Cada item (frase)

representa um comportamento indicador do desenvolvimento socioemocional infantil, o qual deve ser avaliado em termos de frequência (1 = nunca a 5 = sempre). Os resultados das escalas são expressos em escores normalizados, que variam entre 40 e 160 pontos (média 100 e desvio padrão 15). Embora a variação nestes escores possa servir como critério de classificação do nível de desenvolvimento (ex: muito superior, superior, limítrofe), no presente estudo serão utilizados somente os escores brutos como indicadores do desenvolvimento da criança. As Escalas Bayley III não foram padronizadas para o Brasil, embora já tenham sido usadas em diversos estudos (Andrade et al., 2005; Eickmann, Lira, & Lima, 2002; Fraga, Linhares, Carvalho, & Martinez, 2008; Lordelo et al., 2006; Lordelo et al., 2007; Silva et al., 2011; Vieira, Ribeiro, & Formiga, 2009), tendo em vista a ausência de instrumento equivalente em nosso país.

Neste estudo, uma profissional treinada e com experiência na administração da escala realizou todas as avaliações, não sendo informado a ela de qual grupo a criança avaliada fazia parte. Ela foi remunerada pela aplicação com recursos destinados ao projeto pela CAPES/INEP.

Observação da Interação Mãe-Bebê – 12º mês (NUDIF/CRESCI, 2011b): trata-se de uma sessão de observação filmada de 30 minutos de interação livre mãe-criança, realizada no Laboratório de Observação de Processos Interativos – LOPI do Instituto de Psicologia da UFRGS. A sala possui aproximadamente 20 m², duas câmeras de vídeo ocultas por cortinas, quatro cadeiras, um tatame de EVA centralizado com aproximadamente 4 m², revistas e brinquedos armazenados numa caixa transparente, tais como chocalhos, bonecas, carrinhos, torre de encaixe, bola, animais e brinquedo musical. Foi solicitado às mães que interagissem livremente com seu filho, como faziam normalmente quando estavam juntos. O pesquisador responsável acompanhava a sessão de observação através de monitores em uma antessala e através de duas janelas com espelho unidirecional. O Anexo B apresenta as instruções fornecidas às mães antes da sessão de observação. Na Fase dos 18 meses, se utilizou o mesmo procedimento, denominado *Observação da Interação Mãe-Bebê – 18º meses* (NUDIF/CRESCI, 2011c). Nessa ocasião se usou brinquedos adaptados a essa faixa etária.

Para fins de análise da qualidade da interação mãe-criança nas Fases dos 12 e 18 meses, foi considerada toda a duração disponível das sessões de observação, que na Fase dos 12 meses foi de aproximadamente 30 minutos e na Fase dos 18 meses foi de aproximadamente 25 minutos³. Nesta análise foi utilizado o *Maternal Behavior Q-sort – MBQS* (Pederson, Moran, & Bento, 1999, 2013), instrumento composto por 90 itens que

³ A redução no tempo de vídeo analisado na Fase dos 18 meses foi devido a uma tarefa proposta para mãe e criança nos últimos cinco minutos da sessão de observação.

descrevem o comportamento interativo materno. A construção desses itens se baseou nas descrições de Ainsworth sobre o comportamento materno e suas escalas de aceitação, acessibilidade, cooperação e sensibilidade (Pederson et al., 2013). Os itens buscam contemplar uma variedade de comportamentos maternos, podendo ser organizados em nove domínios: (a) Ciente dos sinais do filho (*awareness*), (b) Eficácia de resposta (*response effectiveness*), (c) Afeto positivo (*positive affect*), (d) Rejeição (*rejection*), (e) Sincronia (*synchrony*), (f) Controle e Interferência (*controlling/interfering*), (g) Facilitação da exploração e aprendizado (*facilitation of exploration and learning*), (h) Conforto com contato físico (*comfort with physical contact*) e (i) Envolvimento (*engagement*). A seguir serão descritos os nove domínios de interação mãe-criança do MBQS e no Anexo C são apresentados os itens que compõe cada domínio.

1. **Estar ciente dos sinais do filho**- Este domínio reflete o quanto a mãe está consciente do filho e de suas necessidades. A mãe pode ou não responder a ele, mas ela está claramente ciente de que a criança está sinalizando para ela. Se durante a observação ela responder ao filho, sua resposta é usada apenas para observar sua consciência. Sinais de que a mãe está ciente incluem reconhecimento de sinais do filho, mesmo quando ela está envolvida em outras atividades, e por esforços para posicionar-se, a fim de facilitar o acesso aos sinais da criança. O sucesso ou adequação das respostas da mãe não é avaliado aqui. A mãe com alto score neste domínio está constantemente alerta aos sinais da criança, independentemente de tarefas ou demandas concorrentes, ela pode não responder a ele, mas ela demonstra claramente o seu reconhecimento de sinais do filho. Uma mãe com baixo score neste domínio demonstra lapsos de consciência das necessidades da criança e de seus sinais, ela é indiferente aos sinais que o filho emite a ela.
2. **Eficácia de resposta** - Este domínio avalia a eficácia da resposta da mãe aos sinais do filho. O que está sendo avaliado aqui é o sucesso da intervenção da mãe, como evidenciado através das respostas da criança. Este domínio captura a qualidade da resposta da mãe, incluindo sua consistência, precisão e previsibilidade em resposta a sinais de angústia e outros sinais. Este domínio vai além da consciência para avaliar as respostas reais aos sinais do filho. Uma mãe com score elevado neste domínio responde consistentemente e com eficácia a todos os sinais, óbvios e sutis, de tal modo que satisfaz a criança. A mãe com baixo score neste domínio ou não responde aos sinais do filho, ou quando ela o faz, as intervenções não são apropriadas como evidenciado pela satisfação do filho a sua resposta.
3. **Afeto positivo** - Este domínio avalia a forma como o afeto/emoção da mãe influencia sua interação com o filho. Avalia-se o interesse e prazer da mãe na interação, e se ela

comunica ou não isso ao filho. Afeto positivo é evidenciado através da alegria e prazer da criança e da interação entre eles. O foco deste domínio está na forma como a criança experimenta os afetos da mãe. A mãe com alto escore neste domínio expressa claramente seus sentimentos positivos em relação ao bebê, enquanto uma mãe com baixo escore neste domínio é caracterizada pela falta de afeto e de expressão positiva, ela não é necessariamente hostil ou rejeita seu filho (ver domínio rejeição), em vez disso, ela é caracterizada por uma falta de animação e expressão positiva em sua interação.

4. **Rejeição** - Este domínio avalia o quanto a mãe aceita o filho e seus comportamentos. A mãe com alto escore neste domínio rejeita ativamente a criança, expressando irritação, aborrecimento ou raiva. Ela é rápida para criticar, punir e menosprezar seu filho ou suas ações. Ela se concentra no aspecto negativo da interação, muitas vezes distorcendo o significado do comportamento do seu filho, e menosprezando sinais positivos dele. A mãe com baixo escore neste domínio, aceita o filho, e não expressa sentimentos de irritação e frustração para ele.
5. **Sincronia** - Este domínio avalia o grau em que a mãe e o filho estão envolvidos em interação recíproca. O que está sendo observado é se os comportamentos da mãe são ou não contingentes e adequados às necessidades e aos sinais da criança. Isso inclui se o tempo, o ritmo e o conteúdo de suas interações estão relacionados ao humor, ao estado do filho e ao seu interesse atual. Este domínio também avalia a capacidade da mãe para uma transição suave entre as atividades e interações com a criança. A mãe com alto escore neste domínio é capaz de adaptar seu comportamento para atender interesses atuais do filho em suas interações. As interações não são abruptamente iniciadas nem encerradas, a mãe percebe o início e conclusão das atividades. A mãe com baixo escore neste domínio não se envolve em interação harmoniosa com o filho, mesmo se ela está tentando fazê-lo. Seus comportamentos são muitas vezes incompatíveis e fora de sintonia com a criança. Este domínio não está avaliando se a mãe está ativamente tentando controlar o comportamento do filho, mas sim se os comportamentos maternos são concordantes com o estado atual da criança, suas necessidades e interesses.
6. **Controle e interferência** - Este domínio avalia a forma como a mãe orienta o comportamento do filho, considerando o quanto a mãe interfere nos comportamentos autônomos da criança durante a interação. Este domínio não avalia se os comportamentos da mãe estão ou não fora de sintonia com o filho, mas o quanto ela é ativa em interromper o fluxo de suas interações. Uma mãe com alto escore neste domínio mostra pouco respeito por seu filho, ela age de acordo com seu próprio interesse, apesar de saber que os desejos da criança não estão em conformidade com os dela. Essa mãe, muitas vezes,

conscientemente ignora os protestos de seu filho contra suas intervenções e continua em seu próprio ritmo. No entanto, ela não é necessariamente punitiva em seus comportamentos de controle e interferência, ela busca impor sua vontade sobre a interação. Já a mãe com baixo escore neste domínio parece apoiar, ao invés de controlar, as interações e interfere o mínimo possível, ou apenas quando absolutamente necessário. Essa mãe permite que a criança participe da interação, sem a imposição de descrições verbais ou físicas, de acordo com seus próprios desejos. O oposto de uma mãe que controla ou interfere é aquela que orienta as interações oferecendo suporte e apoio.

7. **Facilitação da exploração e aprendizagem** - Este domínio avalia o grau em que a mãe incentiva comportamentos exploratórios do filho. A mãe com alto escore neste domínio estrutura o ambiente e as interações para promover a aprendizagem e o desenvolvimento de comportamentos exploratórios. Ela promove e inicia interações para a criança fora da relação diádica, mas sua participação não tem necessariamente uma qualidade intrusiva. A mãe com baixo escore neste domínio é ansiosa com a exploração do seu filho e não incentiva a exploração independente do ambiente.
8. **Conforto com contato físico** - Este domínio centra-se no quanto a mãe parece confortável em se engajar em contato físico com seu filho. Uma mãe com alto escore neste domínio mostra facilidade com a proximidade e contato, e acolhe os pedidos de intimidade da criança. Ela usa o contato corporal próximo durante momentos de angústia para acalmar o filho. A mãe com baixo escore neste domínio parece estranha e desconfortável durante encontros íntimos com seu filho e muitas vezes usa objetos para mediar interações.
9. **Envolvimento** - Este domínio avalia o grau em que a mãe se envolve ativamente com seu filho durante as interações. A mãe com alto escore neste domínio procura encontros sociais com a criança, provocando a atenção do filho e usa vocalizações ao longo de suas interações. A mãe com baixo escore neste domínio não costuma iniciar interações e conversas com seu filho.

Além dos escores em cada domínio descrito acima, calculados a partir da média dos escores dos itens que compõe o domínio (ver Anexo C), outro escore gerado a partir do MBQS é o escore de sensibilidade materna. Ele é resultado da correlação entre os escores recebidos pela mãe durante a observação da interação com seu filho e os escores definidos por especialistas referente a uma mãe fictícia considerada sensível. O coeficiente de correlação gerado, que varia de -1 a 1, indica o quão próxima a mãe observada está de uma mãe considerada sensível. No presente estudo, o escore de sensibilidade materna também foi utilizado para caracterizar a qualidade da interação mãe-criança. Assim, esse escore também foi tratado como um domínio da interação mãe-criança. O escore em sensibilidade

materna indica a capacidade da mãe em perceber e interpretar as mensagens implícitas no comportamento da criança e responder a ela adequadamente e prontamente (Ainsworth et al., 1978).

Embora o MBQS tenha sido desenvolvido para o uso após duas horas de visita domiciliar, vários estudos têm demonstrado que é possível reduzir o tempo de observação, além de realizá-la por meio de vídeos em laboratórios (Behrens et al., 2012; Evans, Moran, Bento, & Pederson, 2007; Tarabulsky et al., 2009).

A atribuição de escore aos 90 itens do instrumento se dá por um processo de escolha forçada, ou seja, os itens devem ser distribuídos de maneira uniforme entre os nove escores possíveis de serem atribuídos, que variam de 1 - extremamente não característico a 9 - extremamente característico (Bigras & Dessen, 2002). O processo de escolha forçada dos itens se dá por meio de três passos.

1. Após a observação da interação mãe-bebê, os 90 itens, cada um deles impresso em um cartão, são embaralhados e, em seguida, dispostos em três pilhas – *comportamentos não característicos da mãe*, pilha da esquerda, *comportamentos nem característicos nem não característicos da mãe* ou que *não se aplicam*, pilha central, e *comportamentos característicos da mãe*, pilha da direita. Essa distribuição se dá de acordo com a avaliação feita pelo codificador, com base na interação mãe-criança observada.
2. O próximo passo é distribuir os cartões de cada pilha em três colunas. Inicia-se com os cartões da pilha da direita, *comportamentos característicos da mãe*. Dentre estes cartões deve-se escolher os cartões que melhor refletem o comportamento mais característico da mãe durante a interação com a criança. Os itens que ficam nessa coluna recebem o escore mais alto possível, ou seja, recebem escore 9. Em seguida, deve-se selecionar os cartões que dentro da pilha dos comportamentos característicos terão um ponto abaixo do máximo possível, ou seja, descrevem a mãe observada, mas não tanto quanto os cartões da coluna 9. Os itens que ficarem nessa coluna recebem escore 8. Os itens restantes da pilha dos comportamentos característicos ficarão na coluna referente ao escore 7. A pontuação sete quer dizer que embora esses itens tenham sido observados durante a interação, e são característicos da mãe, existem outros que refletem melhor o comportamento observado. Esta decisão não se baseia apenas na frequência do comportamento durante a observação. O observador deve considerar uma variedade de informações do contexto, incluindo, por exemplo, a frequência relativa de ocorrência natural de determinadas ações. Ou seja, quase todas as mães falam com seus filhos durante a interação, possivelmente, devido às expectativas sociais da situação. Portanto, uma alta frequência deste comportamento

normalmente não é destacada por si só, ao passo que uma mãe que quase nunca fala com a criança pode ter um significado particular.

Essa lógica de distribuição dos cartões deve ser repetida com as outras duas pilhas de cartões. A pilha dos cartões da esquerda, *comportamentos não característicos da mãe*, devem ser separados em três colunas que receberão os escores 1 - itens que menos refletem os comportamentos da mãe durante a interação com a criança, coluna referente ao escore 2 - aqueles itens que caracterizam pouco o comportamento da mãe, mas não tão pouco quanto os da coluna 1 e os demais itens ficam na coluna referente ao escore 3. A última pilha a ser dividida em três colunas é a central, *comportamentos nem característicos nem não característicos* ou que *não se aplicam*, essas colunas receberão os escores 4, 5 e 6. Sendo que a coluna do escore 5 recebe os escores que não se aplicam à mãe ou à situação, a coluna do escore 4 recebe os itens que estão mais próximos de serem não característicos da mãe e a coluna do escore 6 recebe os itens que tendem a caracterizar a mãe.

3. O terceiro passo caracteriza a escolha forçada dos itens, pois nesse momento o codificador deve voltar à coluna do escore 9, reler os itens e escolher apenas 10 cartões que mais caracterizam a mãe, os cartões que sobrarem são colocados na coluna 8. Caso faltem cartões na coluna do escore 9, eles devem ser escolhidos na coluna 8. Após definir quais cartões ficarão na coluna referente ao escore 9, faz-se o mesmo procedimento na coluna 8 e depois na coluna 7. Em seguida, o codificador deve reler os itens da coluna 1 e escolher os 10 cartões que menos são característicos da mãe, repete-se o processo na coluna 2 e 3 e depois nas colunas 4, 5 e 6. Após completar o processo, existirão 10 itens para cada escore do MBQS.

No presente estudo, a análise dos vídeos foi realizada em duplas formadas por um codificador principal que analisou todos os casos e três codificadores auxiliares que analisaram, cada um, um terço dos casos. O treinamento dos codificadores foi conduzido por uma pesquisadora treinada para o uso deste instrumento. Inicialmente foram realizados vários encontros para leitura e discussão dos itens do instrumento. Em seguida, todos os codificadores observaram um vídeo de interação livre entre mãe-bebê, e fez-se o processo de definição dos escores. Após, realizou-se a comparação dos escores atribuídos aos itens entre os codificadores. Quando era verificada discordância entre os codificadores (diferença de mais de dois pontos nos escore atribuído a um item) buscava-se, após discussão, a definição de um escore em comum. O último passo do treinamento foi a avaliação de três vídeos e a discussão das discordâncias (diferença de mais de dois pontos) entre duplas. Verificou-se uma

porcentagem de concordância entre 70% e 90% (número de itens com escore igual ou com diferença de até dois pontos dividido pelo número total de itens)⁴.

Com a conclusão do treinamento, iniciou-se a análise dos vídeos de interação mãe-criança nas Fases dos 12 e 18 meses. Cada dupla (codificador principal e auxiliar) assistiu ao vídeo de interação livre mãe-criança, realizou a definição dos escores de forma independente e, em seguida, fez-se a comparação dos escores atribuídos. Aqueles itens que apresentavam discordância eram discutidos e, se necessário, trechos do vídeo eram revistos e um escore comum era definido ao item. O escore final de cada item é resultante da média dos escores de cada codificador. Verificou-se uma porcentagem de concordância entre os codificadores de 90,5% e Índice de Correlação Intraclasse (ICC) de 0,88 nos vídeos da Fase dos 12 meses e porcentagem de concordância entre os codificadores de 93,7% e Índice de Correlação Intraclasse (ICC) de 0,92 nos vídeos da Fase dos 18 meses. Esses índices são próximos aos relatados em outros estudos, por exemplo, Behrens et al. (2012) obtiveram concordância entre observadores calculada pela correlação de Pearson de $r = 0,89$, e o estudo de Tarabulsky et al. (2005) apresentou concordância de $r = 0,93$.

Escala ITERS-R (Infant/Toddler Environment Rating Scale – Revised Edition; Harms et al., 2003): foi usada para avaliar a qualidade do ambiente de creche. É composta por 39 itens agrupados em sete subescalas, que contemplam diversas dimensões do ambiente de creches: (a) Espaço e mobiliário; (b) Rotinas de cuidado pessoal; (c) Falar e compreender; (d) Atividades; (e) Interação; (f) Estrutura do programa; e (g) Pais e equipe. A descrição das subescalas e dos itens que as compõem encontra-se no Anexo D. A escala requer a observação das condições do ambiente da creche e das interações que lá ocorrem e, por meio das observações, é atribuído para cada item um escore de 1 (inadequado) a 7 (excelente). O cálculo do escore médio de cada subescala se dá pela soma dos escores de cada item que a compõe e divisão pelo número de itens da subescala. O escore médio total resulta da média dos escores de cada subescala. Para fins de análise serão utilizados os escores médios de cada subescala e o escore total da escala.

Apesar da ITERS-R não ser um instrumento validado no Brasil, existem pesquisas com a ITERS, primeira versão da escala, cujos resultados apresentaram evidência de validade e precisão dos instrumentos (Furtado, 2001; Oliveira et al., 2003; Souza, 2003). A versão revisada (ITERS-R), também foi utilizada em outros estudos (Carvalho & Pereira, 2008; Lima & Behring, 2006; Silva & Souza, 2011; Silveira, 2009).

⁴ Cabe informar que dos quatro codificadores, três haviam feito o treinamento para o uso do *Attachment Q-sort* antes de realizar este treinamento, já estando familiarizados com o processo de atribuição de escore e escolha forçada dos itens.

2.4 Considerações éticas

O projeto CRESCI, do qual o presente estudo faz parte, foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Protoc. N° 2010070, cópia no Anexo E) e pelo Comitê de Ética do Hospital de Clínicas de Porto Alegre (Protoc. N° 100553, cópia no Anexo F), sendo considerado ética e metodologicamente adequado, de acordo com as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo Seres Humanos (Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde). Os participantes foram, desde o início, informados sobre o objetivo do projeto e a forma de coleta e análise dos dados, e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

CAPÍTULO III

RESULTADOS

Os resultados deste estudo serão apresentados em quatro partes. Na Parte I, serão apresentados os resultados referentes à caracterização das creches frequentadas pelas crianças do Grupo Creche. Após, na Parte II, serão descritos os resultados referentes à interação mãe-criança nos Grupos Creche e Não Creche, na Fase dos 12 e 18 meses. Em seguida, na Parte III, apresentam-se os resultados referentes ao desenvolvimento das crianças nos dois grupos, na Fase dos 6, 12 e 18 meses. Finalmente, na Parte IV, serão apresentados os resultados referentes ao poder de predição das variáveis sociodemográficas, interação mãe-criança e frequência à creche, para o desenvolvimento infantil, na Fase dos 6, 12 e 18 meses.

3.1 Caracterização das creches que atendiam as crianças do Grupo Creche

A qualidade do atendimento nos três berçários, das duas creches que atendiam as crianças do Grupo Creche foi avaliada pela escala ITERS-R (*Infant/Toddler Environment Rating Scale – Revised Edition*). Para verificar se houve diferença entre os escores de qualidade de cada berçário realizou-se uma análise de variância de um fator (ANOVA). A Tabela 2 apresenta os escores médios das subescalas da ITERS-R, o escore médio total recebido pelos berçários, e a comparação entre os berçários. A descrição de cada subescala e a relação de itens que as compõe encontram-se no Anexo D. Verifica-se que não houve diferença significativa em nenhuma das sete subescalas da ITERS-R entre os escores de qualidade dos berçários. Contudo, ocorreu uma diferença significativa entre o escore total do Berçário A e do Berçário C ($p = 0,01$), indicando que a qualidade geral do Berçário A era maior que a do Berçário C.

Outra forma de analisar os dados da ITERS-R e de comparar os escores de qualidade dos berçários é por meio da classificação utilizada por alguns estudos (Bairrão, Leal, Lima, & Morgado, 1997; Burchinal & Nelson, 2000, Ruzek, Burchinal, Farkas, & Duncan, 2014) que descreve como de baixa qualidade ou má qualidade, um escore abaixo de 3; de média qualidade ou suficiente, entre 3 e abaixo de 5; e de alta qualidade ou boa qualidade, de 5 a 7. Por meio dessa classificação, é possível verificar algumas diferenças entre as turmas de berçário, que parecem ter contribuído para a diferença destacada acima entre o Berçário A e C, elas serão destacadas a seguir.

No que diz respeito a subescala Espaço e mobiliário, os três berçários foram classificados como de média qualidade ou suficiente. Ao comparar os escores dos itens que compõe a subescala verifica-se que o item Espaço interno e Exposição de materiais foram considerados de qualidade suficiente em todos os berçários, indicando que havia espaço

suficiente para móveis, adultos e crianças, além de exposição de materiais para as crianças (fotos, móveis, desenhos, etc.). Com relação ao item Móveis para cuidados de rotina e brincadeiras, o Berçário A foi classificado como de alta qualidade e os demais como média. Essa diferença foi referente à inexistência, nos Berçários B e C, de móveis que facilitavam a autonomia das crianças, como por exemplo, degraus perto da pia e prateleiras abertas e baixas para guardar os brinquedos. Já o item Organização da sala, o Berçário B foi classificado como de alta qualidade e os demais como média. Essa diferença se deve, particularmente, a falta de separação entre as áreas destinadas a brincadeiras calmas e ativas nos Berçários A e C. Finalmente, no item Provisões para relaxamento e conforto cada berçário recebeu uma classificação, o Berçário B foi considerado de alta qualidade, Berçário A média e, o Berçário C baixa. Um aspecto que diferenciou o Berçário B do A foi que no Berçário A não havia proteção na área de relaxamento das brincadeiras ativas, já o Berçário C não possuía brinquedos macios nem áreas de relaxamento para as crianças.

Na subescala Rotinas de cuidado pessoal, o Berçário A foi classificado como de média qualidade, e os demais como de baixa qualidade. Essa diferença se deve particularmente a baixa avaliação recebida pelos Berçários B e C em dois itens da referida escala. No item Troca de fraldas/uso do banheiro foram observados descuidos nos Berçários B e C com relação à higiene após a troca de fraldas, seja referente à limpeza das mãos das crianças ou das educadoras, seja referente à limpeza do trocador. Soma-se a isto, o baixo escore no item Práticas de segurança, pois, apesar das salas dos Berçários B e C não oferecerem riscos às crianças, a creche a qual esses berçários pertenciam relataram não possuir pessoal treinado para lidar com situações de emergência envolvendo às crianças. Também destaca-se que no item Refeição/merenda o Berçários A foi considerado de alta qualidade, o Berçários B de média qualidade e o Berçários C de baixa qualidade. Sendo que o que diferenciou os Berçários A e B foram os descuidos com relação aos procedimentos básicos de higiene ocorridos no Berçário B. Já o Berçário C se diferenciou dos demais por ser observado que os horários das refeições não atendia as necessidades de cada criança, além de ocorrerem com frequência maior descuidos com a higiene.

Com relação aos itens Sono e Práticas de saúde, todos os berçários foram classificados como de baixa qualidade, uma vez que na hora do sono as crianças dormem muito próximas umas das outras e há descuidos frequentes quanto ao lavar as mãos. Percebe-se que em um item, Chegada/saída, os Berçários B e C foram melhor avaliados que o Berçário A, isso porque nesse berçário não era disponibilizado aos pais um registro escrito sobre o sono, alimentação e troca de fralda da criança no dia.

Tabela 2

Médias, desvio padrão, escores dos itens, valor de F e nível de significância de cada um dos berçários das creches avaliadas através das subescalas da ITERS-R

	Berçário A (n=14)	Berçário B (n=5)	Berçário C (n=2)	F ¹	p
Espaço e Mobiliário	4,4² (0,9)³	4,4 (0,5)	3,6 (0,9)	1,68	0,22
1. Espaço Interno	4	4	4		
2. Móveis para cuidados de rotina e brincadeiras	6	4	4		
3. Provisões para relaxamento e conforto	4	5	2		
4. Organização da sala	4	5	4		
5. Exposição de materiais para crianças	4	4	4		
Rotinas de Cuidado Pessoal	3,7 (1,5)	2,7 (1,5)	2,5 (1,2)	1,18	0,33
6. Chegada/saída	4	5	5		
7. Refeições/merendas	6	4	2		
8. Sono	2	1	2		
9. Troca de fraldas e Uso do banheiro	4	2	2		
10. Práticas de saúde	2	2	2		
11. Práticas de segurança	4	2	2		
Falar e Compreender	5,3 (1,5)	4,3 (1,5)	3,3 (1,5)	1,28	0,34
12. Auxílio para compreensão da linguagem	5	4	5		
13. Auxílio para o uso da linguagem pelas crianças	7	6	3		
14. Uso de livros	4	3	2		
Atividades	3,2 (1,8)	2,5 (1,9)	3,0 (1,2)	0,28	0,75
15. Motora fina	6	2	4		
16. Atividade física	2	6	4		
17. Arte	NA	NA	4		
18. Música e movimento	4	2	4		
19. Blocos	NA	NA	NA		
20. Brincadeira de faz de conta	4	3	2		
21. Brincadeira com Areia/Água	NA	NA	NA		
22. Natureza/Ciências	2	1	1		
23. Uso de TV, vídeo e/ou computador	NA	NA	3		
24. Promoção da aceitação de diversidade	1	1	2		
Interação	5,0 (0,8)	4,7 (0,5)	4,0 (1,6)	0,90	0,43
25. Supervisão do brincar e da aprendizagem	6	5	2		
26. Interação criança-criança	4	4	4		
27. Interação equipe-criança	5	5	6		
28. Disciplina	5	5	4		
Estrutura do Programa - M (DP)	3,0 (1,4)	3,5 (0,7)	3,0 (1,0)	0,15	0,85
29. Programação	4	3	3		
30. Atividade livre	2	4	4		
31. Atividades de em grupo	NA	NA	2		
32. Provisões a crianças com necessidades especiais	NA	NA	NA		
Pais e Equipe - M (DP)	4,8 (1,1)	3,8 (0,9)	3,6 (1,1)	2,95	0,07
33. Provisões para envolvimento dos pais	4	4	4		
34. Provisões para necessidades pessoais da equipe	4	4	4		
35. Provisões às necessidades profissionais da equipe	6	4	4		
36. Interação e cooperação entre equipe	6	5	5		
37. Estabilidade da equipe	6	4	2		
38. Supervisão e avaliação da equipe	4	4	4		
39. Oportunidades para crescimento profissional	4	2	2		
Média Total	4,2 (1,4)	3,7 (1,4)	3,3 (1,2)	4,39	0,01

Nota: Variação dos escores, 1 (inadequado), 3 (mínimo), 5 (bom) e 7 (excelente). ¹gl = 2; ²Média; ³Desvio Padrão

Na subescala Falar e Compreender, o Berçário A foi classificado como de alta qualidade e os demais como de média qualidade. No item Auxílio para compreensão da linguagem, os Berçários A e C foram classificados como de alta qualidade, uma vez que foi observado que as educadoras conversavam frequentemente com as crianças durante o dia

sobre o que elas estavam sentindo e fazendo, além de usar frases simples e descritivas. Sendo apenas essa última característica, uso de palavras descritivas, que diferenciou o Berçário B dos demais. O item Auxílio para o uso da linguagem também foi classificado como de alta qualidade nos Berçários A e B, indicando que as educadoras dessas turmas utilizavam vários recursos para ajudar as crianças na aquisição da linguagem, tais como imitação de sons, troca verbal, acréscimo de palavras, dar tempo para a criança pequena falar, mantendo equilíbrio entre escuta e fala. Já o Berçário C foi classificado como de qualidade média ou suficiente, uma vez que não foi observada disponibilidade das educadoras em responder prontamente as crianças e acrescentar palavras em suas falas. O item Uso de livros foi considerado de média qualidade nos Berçários A e B e de baixa qualidade no Berçário C, uma vez que, apesar de haver livros em boas condições para as crianças e a participação delas em atividade envolvendo livros não ser obrigatória, assim como nos Berçários A e B, no Berçário C as educadoras não usavam os livros diariamente.

Na subescala Atividades, o Berçário B foi classificado como de baixa qualidade, enquanto que os demais foram considerados de qualidade média. Essa diferença se deve, particularmente, pelos baixos escores recebidos nos itens Atividade Motora Fina e Música e Movimento pelo Berçário B. No qual foi observado que os materiais para atividade motora fina e música não estavam disponíveis para uso diário das crianças, permanecendo em prateleiras altas. Indicando que a utilização desses materiais acontece de acordo com o planejamento ou vontade do adulto e não pelo interesse das crianças. Com relação aos item Brincadeira de faz de conta, os Berçários A e B foram classificados como de qualidade média e o Berçário C como de baixa qualidade. Diferente dos Berçários A e B, no Berçário C os materiais para brincadeiras de faz de conta não estavam disponíveis para as crianças na maior parte do dia. Nos itens Natureza e ciência e Promoção da aceitação da diversidade todos os berçários foram classificados como de baixa qualidade, uma vez que não havia a oportunidade diária das crianças entrarem em contato com elementos da natureza. Também não havia materiais que representavam a diversidade cultural ou racial, tais como bonecos e livros. Já no item Atividade física o Berçário B foi classificado como de alta qualidade, o Berçário C como de média e o Berçário A como de baixa qualidade. Observou-se que diferente dos outros berçários, no Berçário A não eram praticadas atividades em área externa como as crianças. O Berçário C teve uma classificação abaixo do Berçário B pois utilizava a área externa por menos de uma hora diária, além de não ter um grande variedades de materiais para atividade física.

Com relação à subescala Interação, o Berçário A foi classificado como de alta qualidade e os demais como média. No que diz respeito aos itens que compõe essa subescala,

Supervisão do brincar e da aprendizagem foi classificada como de alta qualidade nos Berçários A e B, indicando que as educadoras da turma observavam cuidadosamente e agiam frequentemente para evitar problemas antes que eles ocorressem, além de manter uma supervisão individualizada de acordo com as necessidades de cada criança. Já o Berçário C apresentou baixa qualidade nesse item, uma vez que as educadoras dessa turma estavam concentradas em outras atividades e não nas responsabilidades de cuidado das crianças. No item Disciplina os Berçários A e B também foram classificados como de alta qualidade e o Berçário C como de qualidade média. Verificou-se que, diferente dos outros berçários, no Berçário C a programação pareceu não ser organizada para evitar conflito e promover interação adequada entre as crianças, como por exemplo, oferta de vários brinquedos do mesmo tipo e reação rápida das educadoras frente aos problemas. O item Interação criança-criança foi classificado como de média qualidade em todos os berçários, observou-se que a equipe servia de modelo de interação positiva, porém não facilitava ou promovia a interação entre as crianças. Com relação ao item Interação equipe-criança, todos os berçários foram classificados como de alta qualidade, uma vez que houve interação positiva frequente entre educadoras e crianças, além de ser observado o uso de tom de voz agradável, sorrisos e contato físico caloroso.

A subescala Estrutura do programa foi classificada como de qualidade média em todos os berçários. No que diz respeito aos itens que compõe essa subescala, o item Programação também foi classificado como de qualidade média em todos os berçários, indicando que programação das turmas conseguiu satisfazer às necessidades da maioria das crianças, além de ter contemplado momentos de brincadeiras ativas e calmas. No item Atividade livre, os Berçários B e C foram classificados como de média qualidade e o Berçário A como de baixa. Isso porque, diferente dos outros berçários, no Berçário A não aconteciam atividades diárias em área externa. O item Atividades em grupo foi avaliado apenas no Berçário C, uma vez que apenas nessa turma eram realizadas atividades propostas pelas educadoras com finalidade de aprendizagem. Contudo, a turma foi avaliada como de baixa qualidade, pois observou-se que as crianças eram obrigadas a participarem dessas atividades.

A subescala Pais e equipe foi avaliada como de qualidade média em todos os berçários. O item Provisão para envolvimento dos pais também foi considerado de qualidade média em todos os berçários, indicando que a interação entre a família e a equipe desses berçários era respeitosa e positiva, além de ter ocorrido algumas trocas de informação entre eles acerca da criança e a disponibilização aos pais de informações sobre o funcionamento da escola. Com relação aos item Provisões para necessidades pessoais da equipe, o nível de qualidade de todos os berçários foi média, uma vez que a equipe possuía um espaço

reservado, separado do espaço das crianças, com mobiliário adequado, banheiro e local para guardar seus pertences e intervalo diário. Outro item que também foi classificado como de qualidade média em todos os berçário foi o item Supervisão e avaliação da equipe, o que indica que alguma supervisão e retorno sobre o desempenho da equipe e algum treinamento em trabalho era oferecidos, além de reuniões administrativas. No item Provisões às necessidades profissionais da equipe, a qualidade do Berçário A foi alta e dos demais berçários foi média, sendo que as educadoras de todos os berçário possuíam acesso ao telefone e espaço para reuniões, mas as do Berçário C não tinham acesso a um amplo arquivo e espaço para guardar materiais. Com relação ao item Estabilidade da equipe, o Berçário A foi classificado como de alta qualidade, o Berçário B como de média e o Berçário C baixa. Verificou-se que ao contrário do que aconteceu no Berçário A, no Berçário C não havia a presença constante dos mesmos educadores e não eram raros os educadores substitutos que não conheciam o programa ou as crianças. No Berçário B, apesar dos educadores se manterem estáveis, verificou-se que havia planos de mudar as crianças de turma ao longo do ano. O item Oportunidade para crescimento profissional foi classificado como de média qualidade no Berçário A e de baixa qualidade nos demais. Verificou-se que nos Berçários B e C não havia nenhuma orientação para novos membros da equipe, antes de iniciarem seu trabalho com as crianças, já no Berçário A, a equipe participava regularmente de treinamentos em serviço. Finalmente, com relação ao item Interação e cooperação entre equipe, todos os berçários foram classificados como de alta qualidade, indicando que as relação interpessoal entre os profissionais da equipe não interferia em suas responsabilidades, houve divisão das obrigações de maneira justa entre os membros da equipe e eles trocavam algumas informações básicas sobre as crianças.

Ao considerar o escore total de cada berçário verifica-se que todos podem ser considerados de média qualidade. Isto indica que, apesar dos berçário apresentarem diferenças nos vários itens que compõe a escala, de modo geral, as três turmas não se diferenciam substancialmente quanto ao nível de qualidade oferecido às crianças.

3.2 Caracterização da interação mãe-criança

Nesta seção descrevem-se as características da interação mãe-criança nos Grupos Creche e Não Creche, nas Fases dos 12 e 18 meses. Inicialmente, foi realizada uma análise de correlação para investigar a associação entre as variáveis sociodemográficas e os domínios de interação mãe-criança avaliados pelo MBQS (*Maternal Behavior Q-Sort*). Como pode ser visto na Tabela 3 os resultados revelaram algumas correlações significativas entre as variáveis sociodemográficas entre si. A escolaridade e idade da mãe apareceram correlacionadas com a

renda familiar ($p < 0,01$ e $p < 0,05$, respectivamente), indicando que as mães com maior escolaridade ou aquelas com mais idade foram as mães que apresentaram maior renda familiar.

No que diz respeito à relação entre as variáveis sociodemográficas e a qualidade da interação mãe-criança, a hipótese inicial previa que mães com mais escolaridade e renda familiar mais alta teriam escores mais elevados de qualidade da interação mãe-criança. Assim, como pode ser observado na Tabela 3, essa hipótese foi corroborada, uma vez que a escolaridade materna apresentou correlação com três domínios de interação mãe-criança na Fase dos 12 meses e na Fase dos 18 meses: Sensibilidade ($p < 0,01$, em ambas as fases), Eficácia de resposta ($p < 0,05$, em ambas as fases) e Sincronia ($p < 0,01$, em ambas as fases), evidenciando que quanto maior a escolaridade da mãe, mais ela foi sensível às necessidades do filho, apresentou eficácia de resposta e sincronia durante a interação. Além disso, a relação entre as variáveis se manteve estável ao longo das fases. Por sua vez, a renda familiar também se correlacionou com alguns domínios de interação mãe-criança. Na fase dos 12 meses, houve correlação positiva com Envolvimento ($p < 0,05$), indicando que quanto maior a renda familiar, mais a mãe procurou iniciar interações com seu filho e chamar a atenção dele. Na Fase dos 18 meses, renda familiar esteve correlacionada com Eficácia de resposta ($p < 0,05$), revelando que quanto maior renda da família, mais a mãe apresentou comportamentos indicativos de eficácia de resposta durante a interação com o filho.

Com relação às demais variáveis sociodemográficas avaliadas, a idade da criança esteve correlacionada positivamente com o domínio Facilitação da exploração e aprendizagem ($p < 0,05$), indicando que quanto mais idade tinham as crianças mais as mães incentivaram a exploração e aprendizagem do filho. Por outro lado, a idade da criança apresentou correlação negativa com o domínio Sensibilidade ($p < 0,05$), indicando que quanto mais idade tinham as crianças menos as mães foram sensíveis. Ainda com relação à Facilitação da exploração e aprendizagem, esse domínio apareceu correlacionado com o grupo a que a criança pertencia, revelando que comparado ao Grupo Creche as mães do Grupo Não Creche apresentaram maiores escores. Por fim, o sexo do bebê se mostrou correlacionado com o domínio Afeto positivo ($p < 0,05$), indicando que as mães de meninos apresentaram maior escore nesse domínio.

A Tabela 3 também apresenta as correlações entre os próprios domínios de interação mãe-criança na Fase dos 12 meses. Sensibilidade se correlacionou positivamente com Eficácia de resposta ($p < 0,01$), Sincronia ($p < 0,01$) e Conforto com contato físico ($p < 0,05$), indicando que quanto mais as mães demonstraram sensibilidade na interação com seu filho, mais elas apresentaram eficácia de resposta, sincronia e ofereceram conforto por meio de

contato físico com o filho. Além disso, o domínio Sincronia se correlacionou positivamente com Eficácia de resposta ($p<0,01$), o que indica que quanto mais alto foi o escore da mãe em sincronia durante a interação, mais a mãe apresentou comportamentos que indicaram eficácia de resposta.

O domínio Afeto positivo correlacionou-se positivamente com Conforto com contato físico ($p<0,05$), e Controle e interferência ($p<0,01$). Quanto mais as mães demonstraram afeto positivo, mais elas ofereceram conforto por meio de contato físico ao filho e mais comportamentos que indicaram controle do filho ou interferência em suas atividades. O domínio Conforto com contato físico apresentou correlação positiva com Facilitação da exploração e aprendizagem ($p<0,05$), revelando que quanto maior foi o escore da mãe referente ao comportamento de oferecer conforto por meio do contato físico ao seu filho, mais a mãe apresentou comportamento de facilitar a exploração e aprendizagem do filho. Além disso, houve correlação positiva entre Controle e interferência e Envolvimento ($p<0,01$), o que indica que mães que demonstraram comportamentos relacionados a controle e interferência também buscaram iniciar interações com seu filho e chamar sua atenção.

Também verificou-se que o domínio Afeto positivo se correlacionou negativamente com Rejeição ($p<0,01$), revelando que quanto mais as mães demonstraram afeto positivo durante a interação mãe-criança menos elas demonstraram rejeição ao filho. Por sua vez, o domínio Controle e interferência se correlacionou negativamente com Rejeição ($p<0,01$) e Sincronia ($p<0,01$), indicando que quanto mais comportamentos de rejeição da mãe em relação ao filho e mais sincronia da mãe com seu filho menos as mães controlaram ou interferiram nas atividades do filho. Por sua vez, Conforto com contato físico também esteve correlacionado de forma negativa com Rejeição ($p<0,01$), indicando que quanto mais a mãe ofereceu conforto com contato físico menos manifestou rejeição ao filho.

Para finalizar, também foi verificada uma correlação negativa entre Sensibilidade e Controle e interferência ($p<0,01$) e Envolvimento ($p<0,01$), revelando que quanto maior a sensibilidade das mães, menos elas controlavam ou interferiam nas atividades do filho, e se envolviam menos ativamente com ele. Sincronia também se correlacionou de forma negativa com Envolvimento ($p<0,05$), indicando que quanto mais altos foram os escores em Sincronia, menos comportamentos que evidenciaram envolvimento, tais como iniciar interações com seu filho e chamar sua atenção foram observados.

A Tabela 3 também apresenta as correlações entre os próprios domínios de interação mãe-criança na Fase dos 18 meses. O domínio de Sensibilidade esteve correlacionado positivamente aos domínios Sincronia ($p<0,01$) e Conforto com contato físico ($p<0,01$), indicando que quanto mais sensível a mãe se mostrou na interação com o filho mais sincronia

e conforto com contato físico foram observados aos 18 meses. Por sua vez, o domínio Afeto positivo se associou positivamente a Controle e interferência ($p < 0,01$), Conforto com contato físico ($p < 0,05$) e Envolvimento ($p < 0,01$). Quanto mais as mães demonstraram afeto positivo, mais elas apresentaram controle e interferência, situações de conforto físico e envolvimento durante a interação com o filho. Por outro lado, quanto mais Afeto positivo menos Rejeição ($p < 0,05$) as mães apresentaram. O domínio Envolvimento também aparece correlacionado com Controle e interferência ($p < 0,01$), indicando que quanto maior o envolvimento das mães maior o controle que exerciam na interação.

Também se verificou que sensibilidade esteve negativamente correlacionado com Controle e interferência ($p < 0,01$) e Envolvimento ($p < 0,01$), indicando que as mães com maior escore em sensibilidade apresentaram menor controle, interferência e envolvimento quando em interação com o filho. O domínio Sincronia apresentou uma correlação negativa com Controle e interferência ($p < 0,01$) e Envolvimento ($p < 0,01$), indicando que uma mãe com alto escore em sincronia apresentou poucos comportamentos que evidenciaram controle e envolvimento durante a interação.

Por fim, o domínio Rejeição apareceu correlacionado negativamente com Conforto com contato físico ($p < 0,01$), revelando que mães que apresentaram comportamentos indicativos de rejeição ao filho ofereceram pouco conforto com contato físico ao filho.

Também pode-se observar na Tabela 3 as correlações entre os domínios de interação mãe-criança entre as Fases dos 12 e 18 meses. Os resultados revelaram que um mesmo domínio esteve correlacionado positivamente nas Fases dos 12 e 18 meses. Isso aconteceu com os domínios Afeto positivo ($p < 0,01$), Sincronia ($p < 0,05$), Controle e interferência ($p < 0,01$) e Envolvimento ($p < 0,01$), indicando certa estabilidade destes domínios nas duas fases investigadas.

Além disso, a Tabela 3 também apresenta algumas correlações de diferentes domínios de interação mãe-criança entre as fases. Observa-se que o domínio Afeto positivo na Fase dos 12 se correlacionou positivamente com Controle e interferência na Fase dos 18 meses ($p < 0,05$). Ou seja, as mães com alto escore em afeto positivo na observação dos 12 meses apresentaram mais comportamentos de controle e interferência aos 18 meses. Já os escores de Sensibilidade e Sincronia na Fase dos 12 meses se correlacionaram negativamente com Controle e interferência na Fase dos 18 meses ($p < 0,05$ e $p < 0,01$, respectivamente), ou seja, mães com altos escores em sensibilidade e sincronia na Fase dos 12 meses apresentaram poucos comportamentos de controle e interferência na Fase dos 18 meses.

Tabela 3

Correlações (Spearman) entre as características sociodemográficas da família e os escores dos domínios de interação mãe-criança (MBQS) na Fase dos 12 meses e 18 meses

Variáveis	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
Sociodemográficas																									
1. Sexo da criança ¹	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2. Idade da criança	0,03	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3. Grupo ²	-0,05	0,21	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
4. Idade da mãe	-0,21	-0,11	-0,09	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
5. Escolaridade	-0,27	-0,04	0,19	0,25	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
6. Renda familiar	-0,19	0,15	0,12	0,37*	0,42**	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Domínios de Interação (12 meses)																									
7. Sensibilidade	-0,00	-0,34*	0,03	0,00	0,43**	0,01	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
8. Ciente do filho	0,23	-0,00	0,00	-0,17	-0,07	-0,10	-0,05	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
9. Eficácia de resposta	0,00	-0,26	-0,10	-0,07	0,36*	0,23	0,50**	0,14	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
10. Afeto Positivo	-0,31*	-0,17	0,15	0,15	0,14	0,13	0,18	-0,12	0,01	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
11. Rejeição	0,26	0,13	-0,01	-0,21	-0,11	-0,03	-0,05	0,20	0,28	-0,60**	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
12. Sincronia	-0,00	-0,27	0,00	-0,02	0,41**	-0,04	0,92**	-0,08	0,48**	0,03	0,10	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
13. Controle /Interf.	-0,16	0,15	-0,02	0,11	-0,22	0,11	-0,54**	0,15	-0,23	0,38**	-0,43**	-0,61**	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
14. Exploração e Apr.	-0,21	0,36*	0,34*	0,10	0,18	0,05	0,13	-0,19	-0,19	0,00	-0,13	0,18	0,03	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
15. Conforto c/ contato	0,06	-0,21	0,25	0,28	0,25	0,05	0,37*	-0,01	-0,11	0,35*	-0,56**	0,17	0,14	0,30*	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
16. Envolvimento	-0,19	0,16	0,12	-0,02	-0,12	0,31*	-0,40**	-0,14	-0,13	0,11	0,01	-0,34*	0,39**	0,02	-0,22	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Domínios de Interação (18 meses)																									
17. Sensibilidade	-0,09	0,12	0,17	-0,01	0,40**	-0,11	0,28	-0,12	-0,09	-0,12	-0,02	0,30*	-0,33*	0,06	0,17	-0,21	-	-	-	-	-	-	-	-	-
18. Ciente do filho	0,26	0,08	0,08	-0,23	-0,09	0,08	-0,08	0,23	0,15	-0,19	0,15	-0,17	0,05	-0,19	-0,01	-0,10	-0,06	-	-	-	-	-	-	-	-
19. Eficácia de resposta	-0,02	-0,15	0,10	0,23	0,35*	0,31*	0,06	-0,08	0,13	-0,25	0,22	0,14	-0,09	0,15	0,02	-0,04	0,05	0,11	-	-	-	-	-	-	-
20. Afeto Positivo	-0,12	-0,02	0,23	-0,15	0,08	0,06	-0,09	-0,12	-0,24	0,50**	-0,35*	-0,13	0,15	-0,07	0,13	0,11	0,04	-0,20	-0,06	-	-	-	-	-	-
21. Rejeição	-0,08	0,17	-0,16	0,12	-0,10	-0,02	-0,01	-0,12	0,09	-0,12	0,22	0,04	0,04	0,16	-0,12	-0,11	-0,27	0,19	-0,05	-0,35*	-	-	-	-	-
22. Sincronia	-0,02	0,17	0,04	0,15	0,47**	-0,03	0,28	-0,00	0,11	-0,13	0,14	0,35*	-0,28	0,15	0,06	-0,27	0,70**	-0,20	-0,05	-0,21	0,10	-	-	-	-
23. Controle /Interf.	-0,15	-0,14	0,16	-0,02	-0,24	0,11	-0,38*	0,05	-0,25	0,36*	-0,25	-0,53**	0,53**	-0,13	0,12	0,22	-0,55**	0,05	-0,03	0,45**	-0,11	-0,67**	-	-	-
24. Exploração e Apr.	-0,06	0,18	-0,27	-0,04	0,02	0,01	-0,01	0,20	-0,06	-0,05	0,11	0,09	0,02	0,18	-0,28	0,28	-0,10	-0,14	0,25	0,01	-0,04	0,05	-0,15	-	-
25. Conforto c/ contato	-0,10	-0,05	0,17	-0,10	0,18	-0,23	0,25	-0,01	-0,08	0,12	-0,08	0,21	-0,22	-0,06	0,24	-0,17	0,60**	-0,28	-0,08	0,32*	-0,51**	0,22	-0,03	-0,14	-
26. Envolvimento	-0,24	-0,18	0,23	0,04	-0,05	0,26	-0,16	0,03	-0,14	0,36*	-0,31*	-0,20	0,31*	0,06	0,10	0,39**	-0,46**	-0,15	-0,12	0,42**	-0,06	-0,38*	0,52**	0,03	-0,21

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; ¹ Masculino=1, Feminino=2; ² Grupo Creche=1, Grupo Não Creche = 2.

Em um segundo momento, buscou-se verificar se havia diferenças entre os grupos Creche e Não creche, nos domínios de interação mãe-criança avaliados pelo MBQS nas Fases dos 12 e 18 meses. Com relação a esse objetivo, não foram formuladas hipóteses, uma vez que a literatura indica tanto que pode haver prejuízo para a interação das crianças que frequentam creche, devido às longas horas de separação entre mãe e filho (Belsky, 2009; Booth et al., 2002), como também pode haver benefícios para a interação das crianças que frequentam a creche, caso a creche seja de alta qualidade (NICHD, 2003). Para investigar possíveis diferenças entre os grupos foi realizada uma análise multivariada de covariância (MANCOVA), usando a escolaridade materna como covariável, devido à correlação significativa dessa variável com alguns domínios de interação. A Tabela 4 apresenta os resultados da análise realizada.

A MANCOVA revelou que a covariável teve efeito significativo na interação mãe-criança, Wilks's $\lambda = 0,42$, $F(10, 32) = 4,34$, $p = 0,001$, e que não houve diferenças significativas entre os grupos e nem entre as fases. Indicando que eventuais diferenças nos escores de interação mãe-criança foram explicados pela escolaridade materna. Contudo, os testes univariados, evidenciaram diferenças em dois domínios de interação, Eficácia de resposta e Facilitação da exploração e aprendizagem.

Tabela 4

Escore médio, desvio padrão, valor de F e nível de significância para cada domínio de interação mãe-criança (MBQS) nos grupos Creche e Não Creche na Fase dos 12 e 18 meses

	Grupo Creche (n=21)		Grupo Não Creche (n=23)		F ¹	p
	12 meses	18 meses	12 meses	18 meses		
Sensibilidade	0,79 (0,1)	0,85 (0,1)	0,80 (0,1)	0,84 (0,1)		ns
Ciente dos sinais do filho	7,88 (0,5)	8,07 (0,3)	7,89 (0,3)	8,07 (0,2)		ns
Eficácia de resposta	7,43 (0,3)	7,63 (0,3)	7,30 (0,4)	7,70 (0,2)	T = 5,56	0,02
Afeto Positivo	7,34 (0,9)	7,57 (0,8)	7,60 (0,9)	7,93 (0,3)		ns
Rejeição	2,16 (0,5)	2,26 (0,2)	2,09 (0,4)	2,20 (0,3)		ns
Sincronia	7,22 (0,8)	7,48 (0,4)	7,26 (0,7)	7,31 (0,9)		ns
Controle / Interferência	3,18 (0,9)	2,77 (0,5)	3,16 (0,9)	3,01 (0,7)		ns
Exploração e Aprendizagem	6,12 (0,8)	6,88 (0,7)	6,64 (0,7)	6,53 (0,5)	GxT = 11,67	0,001
Conforto com contato físico	5,79 (1,0)	6,04 (0,7)	6,27 (0,9)	6,32 (0,7)		ns
Envolvimento	8,50 (0,4)	8,50 (0,3)	8,59 (0,3)	8,63 (0,4)		ns

Nota: G = efeito principal para Grupo. T = efeito principal para Tempo (12 e 18 meses). GxT = efeito de interação Grupo x Tempo. ¹gl = 1, 41.

Com relação ao domínio Eficácia de resposta, verificou-se o efeito de tempo ($p < 0,02$), indicando que em ambos os grupos houve aumento nos escores da Fase dos 12 para a dos 18 meses. Quanto ao domínio Facilitação da exploração e aprendizagem, verificou-se efeito entre grupo e tempo indicando que os escores do Grupo Creche aumentaram entre as Fase dos 12 e dos 18 meses, enquanto os do Grupo Não Creche diminuiram neste período.

3.3 Caracterização do desenvolvimento infantil

Nesta seção serão descritas as características do desenvolvimento das crianças dos Grupos Creche e Não Creche, nas mesmas fases descritas acima, Fase dos 12 e 18 meses, e na Fase dos 6 meses, quando também se aplicou as escalas de desenvolvimento infantil da Bayley. A Tabela 5 apresenta a análise de correlação Spearman, realizada para investigar a associação entre as variáveis sociodemográficas e as escalas de desenvolvimento infantil da Bayley (cognitivo, da linguagem, socioemocional e motor). Como pode ser visto na Tabela 5, com relação a Fase dos 6 meses, os resultados revelaram algumas correlações significativas entre as variáveis sociodemográficas e as escalas de desenvolvimento infantil. A idade da criança apareceu correlacionada ao Desenvolvimento cognitivo ($p < 0,01$), e ao Desenvolvimento da linguagem ($p < 0,05$). Assim, quanto mais meses de vida tinha a criança melhor foi o seu desempenho na escala de desenvolvimento cognitivo e da linguagem.

Já o sexo da criança apareceu correlacionado ao Desenvolvimento da linguagem ($p < 0,05$), revelando que as meninas obtiveram escores mais elevados nessa escala do que os meninos. Além disso, o grupo ao qual a criança fazia parte, Creche ou Não Creche, esteve associado ao Desenvolvimento motor ($p < 0,01$), revelando que as crianças do Grupo Creche apresentaram escores maiores em desenvolvimento motor que as do Grupo Não Creche.

Ainda com relação à Fase dos 6 meses, a análise de correlação revelou diversas associações dos escores das escalas de desenvolvimento infantil entre si. Os escores de Desenvolvimento cognitivo aparecem correlacionados com o Desenvolvimento da linguagem ($p < 0,01$), Desenvolvimento motor ($p < 0,01$) e Desenvolvimento socioemocional ($p < 0,05$), revelando que crianças que apresentaram escores elevados em desenvolvimento cognitivo também apresentaram escores elevados em todas as outras escalas de desenvolvimento. Também se verificou uma correlação positiva entre desenvolvimento da linguagem e desenvolvimento motor ($p < 0,01$), indicando que crianças com escores altos em desenvolvimento da linguagem também obtiveram escores elevados em desenvolvimento motor.

Com relação à Fase dos 12 meses, os resultados revelaram apenas uma correlação entre as variáveis sociodemográficas e o desenvolvimento da criança, envolvendo a idade da criança e Desenvolvimento motor ($p < 0,01$), indicando que quanto mais idade a criança tinha mais altos foram seus escores em desenvolvimento motor. Quanto à correlação das escalas de desenvolvimento infantil aos 12 meses entre si, aparecem novamente as correlações positivas, já verificadas na Fase dos 6 meses, entre Desenvolvimento cognitivo e Desenvolvimento da linguagem ($p < 0,05$), e Desenvolvimento socioemocional ($p < 0,05$). Além disto,

Desenvolvimento da linguagem esteve correlacionado ao Desenvolvimento motor ($p<0,01$). Assim, crianças com altos escores em desenvolvimento cognitivo na Fase dos 12 meses também apresentaram altos escores em linguagem e desenvolvimento socioemocional na mesma fase, bem como crianças que apresentaram alto escore em desenvolvimento da linguagem também obtiveram alto escore em desenvolvimento motor.

Na Fase dos 18 meses, as variáveis sociodemográfica, escolaridade da mãe e renda familiar, se correlacionaram positivamente com a avaliação de Desenvolvimento cognitivo ($p<0,05$ e $p<0,01$, respectivamente), evidenciando que quanto maior a escolaridade materna e a renda familiar maior foi o desenvolvimento cognitivo da criança. Além disso, verificou-se novamente a associação entre grupo e desenvolvimento motor ($p<0,05$) que já havia aparecido na Fase dos 6 meses, indicando que as crianças que foram para a creche obtiveram escores maiores na avaliação do desenvolvimento motor também na Fase dos 18 meses.

Tabela 5

Correlações (Spearman) entre as características sociodemográficas da família e as escalas de desenvolvimento infantil da Bayley na Fase dos 6 meses, 12 meses e 18 meses

Variáveis	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Sociodemográficas																	
1. Sexo da criança ¹	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2. Idade da criança	0,03	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3. Grupo ²	-0,05	0,21	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
4. Idade da mãe	-0,21	-0,11	-0,09	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
5. Escolaridade da mãe	-0,27	-0,04	0,19	0,25	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
6. Renda familiar	-0,19	0,15	0,12	0,37*	0,42**	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Desenvolvimento infantil (6 meses)																	
7. Cognitivo	0,17	0,49**	-0,14	-0,21	-0,19	-0,11	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
8. Linguagem	0,33*	0,37*	-0,17	-0,22	-0,24	-0,27	0,58**	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
9. Motor	0,06	0,13	-0,43**	-0,12	-0,17	-0,21	0,67**	0,59**	-	-	-	-	-	-	-	-	-
10. Socioemocional	-0,00	0,05	0,01	-0,10	0,20	-0,06	0,37*	0,07	0,22	-	-	-	-	-	-	-	-
Desenvolvimento infantil (12 meses)																	
11. Cognitivo	-0,12	-0,24	0,10	0,05	0,00	0,16	-0,04	-0,24	-0,02	0,29	-	-	-	-	-	-	-
12. Linguagem	-0,04	0,26	0,23	-0,12	0,13	0,16	0,23	0,09	0,04	0,16	0,30*	-	-	-	-	-	-
13. Motor	-0,01	0,47**	0,22	-0,19	-0,10	0,02	0,37*	0,18	0,15	0,29	0,22	0,58**	-	-	-	-	-
14. Socioemocional	0,08	-0,18	0,17	0,02	-0,18	-0,07	0,07	-0,25	-0,24	0,42**	0,32*	0,11	0,17	-	-	-	-
Desenvolvimento infantil (18 meses)																	
15. Cognitivo	-0,19	0,04	0,13	0,28	0,33*	0,43**	-0,10	-0,29	-0,05	0,14	0,40**	0,25	0,27	-0,07	-	-	-
16. Linguagem	0,08	0,00	-0,30	-0,11	0,18	-0,00	0,23	0,15	0,29	0,19	0,15	0,35*	0,27	-0,07	0,35*	-	-
17. Motor	0,00	-0,08	-0,37*	-0,17	0,02	-0,08	0,36*	0,21	0,40**	0,25	0,22	0,07	0,26	0,10	0,26	0,56**	-
18. Socioemocional	0,03	-0,14	0,06	-0,04	0,16	0,17	0,28	-0,13	0,10	0,54**	0,34*	0,33*	0,27	0,59**	0,25	0,41**	0,33*

* $p<0,05$; ** $p<0,01$; ¹Masculino=1, Feminino=2; ² Grupo Creche=1, Grupo Não Creche = 2.

A Tabela 5 também apresenta as correlações entre as escala de desenvolvimento infantil entre si, na Fase dos 18 meses. Pode-se verificar que se mantiveram diversas correções já reveladas nas fases anteriores, tais como, Desenvolvimento da linguagem apresentou correlação positiva com Desenvolvimento cognitivo ($p<0,05$), Desenvolvimento motor ($p<0,01$), além de também se correlacionar com Desenvolvimento socioemocional ($p<0,01$). Isto revela que as crianças que apresentaram alto escore em desenvolvimento da

linguagem também obtiveram altos escores em desenvolvimento cognitivo, motor, e socioemocional. Além disso, houve correlação entre Desenvolvimento motor e Desenvolvimento socioemocional ($p < 0,05$), evidenciando que quanto mais alto os escores da criança em desenvolvimento motor mais alto foi também seu escore em desenvolvimento socioemocional.

Por fim, a Tabela 5 também apresenta as correlações entre os escores da escala de desenvolvimento infantil na Fase dos 6, 12 e 18 meses da criança. Destaca-se que os escores de Desenvolvimento socioemocional estiveram correlacionados entre as Fases dos 6 e 12 meses ($p < 0,01$), dos 6 e 18 meses ($p < 0,01$) e Fase dos 12 e 18 ($p < 0,01$), revelando que as crianças que obtiveram alto escore nessa escala aos 6 meses também apresentaram alto escore nas fases seguintes. O Desenvolvimento motor também se mostrou correlacionado na Fase dos 6 meses e 18 meses ($p < 0,01$), indicando que as crianças com alto escore nessa escala aos 6 meses também apresentaram alto escore aos 18 meses. Já os escores de Desenvolvimento cognitivo ($p < 0,01$) e de Desenvolvimento da linguagem ($p < 0,05$), também apareceram correlacionados entre as Fases dos 12 e 18 meses, evidenciando que crianças com altos escores em desenvolvimento cognitivo e da linguagem na Fase dos 12 meses também apresentaram altos escores aos 18 meses.

Para verificar a existência de diferenças entre os grupos Creche e Não Creche, nas escalas de desenvolvimento infantil, nas Fases dos 6, 12 e 18 meses foi utilizado uma análise multivariada de covariância 2x3 (MANCOVA) envolvendo dois grupo (Creche e Não Creche) e as três fases (6, 12 e 18 meses) como medida repetida. A idade da criança na Fase dos 6 meses foi utilizada como covariante, devido à presença de correlação estatisticamente significativa dessa variável com algumas escalas de desenvolvimento infantil. A hipótese inicial seria de que comparadas às crianças que não frequentam a creche, as crianças que frequentam a creche teriam escores mais elevados de desenvolvimento infantil, em particular, nas escalas de desenvolvimento cognitivo e da linguagem.

A Tabela 6 apresenta detalhes dos resultados encontrados. A MANCOVA revelou que a covariável idade teve efeito significativo nos escores das escalas de desenvolvimento infantil, Wilks's $\lambda = 0,68$, $F(4, 37) = 4,33$, $p = 0,006$. Além disso, ocorreu efeito de tempo, Wilks's $\lambda = 0,34$, $F(8, 33) = 7,95$, $p < 0,001$; efeito tempo x idade, Wilks's $\lambda = 0,36$, $F(8, 33) = 7,23$, $p < 0,001$; e o efeito tempo x grupo, que foi marginalmente significativo, Wilks's $\lambda =$

0,66, $F(8, 33) = 2,15$, $p = 0,058^5$. Para examinar em detalhes esses efeitos, foram analisados os testes univariados descritos na Tabela 6.

Como pode ser visto, verificou-se efeito de tempo para a escala de Desenvolvimento cognitivo, $F(2, 40) = 15,4$, $p < 0,01$, indicando que houve diferença nos escores das crianças entre as fases. Para identificar as fases entre as quais houve diferença, realizou-se uma análise de covariância (ANCOVA), também considerando a idade da criança como covariante. Contudo, essa análise não confirmou o efeito de tempo indicado na MANCOVA, uma vez que o teste post hoc (Bonferroni) não revelou diferença nos escores entre as Fases. Outro efeito indicado pela análise multivariada foi o de idade x tempo, $F(2, 40) = 15,2$, $p < 0,01$, revelando que dependendo da idade das crianças elas apresentaram escores diferentes de Desenvolvimento cognitivo. Para investigar essas diferenças, a idade das crianças foi dividida em três faixas etárias (3 meses a 6 incompletos, 6 meses a 8 incompletos e 8 a 10 meses) e verificou-se que as crianças na faixa etária de 3 meses a 6 incompletos apresentaram um aumento nos escores entre as Fases de 6 (94,5) e 12 meses (102,9) e um decréscimo na Fase dos 18 meses (98,9), já as crianças entre 6 meses e 8 incompletos apresentaram um pequeno decréscimo entre as fases (109,0; 103,7; e 102,0; respectivamente) e as crianças com idade acima de 8 meses apresentaram uma diminuição dos escores entre as fases de 6 (104,3) e 12 meses (95,0) e pequena elevação nos escores da fase dos 18 meses (98,6). Apesar dessas diferenças, as médias dos escores de Desenvolvimento cognitivo não apresentaram diferença estatística em nenhuma das fases do estudo, não corroborando a hipótese do estudo que previa que a frequência à creche estaria associada a escores mais elevados de desenvolvimento cognitivo.

Com relação ao efeito grupo x tempo, observou-se que os grupos, Creche e Não Creche apresentaram escores de Desenvolvimento cognitivo diferentes ao longo do tempo, $F(2, 40) = 4,2$, $p = 0,02$, sendo que os escores do grupo Creche tenderam a decrescer ao longo do tempo enquanto os do grupo Não Creche tenderam a aumentar entre a Fase dos 6 e 12 meses e houve um pequeno decréscimo aos 18 meses. Apesar dessas diferenças não se verificou diferença significativa nas médias desses grupos nas diferentes fases.

⁵ A APA considera que efeito marginalmente significativo envolve diferenças que não atingiram nível de significância $p < 0,05$ mas que estão na direção esperada, recomendando que sejam assinalados efeitos de até $p < 0,10$.

Tabela 6

Escore médio, desvio padrão, valor de F e nível de significância para cada escala de desenvolvimento infantil da Bayley

		Grupo Creche			Grupo Não Creche			F ¹	P
		6 meses	12 meses	18 meses	6 meses	12 meses	18 meses		
Cognitivo	M	103,6	101,2	98,3	98,7	102,6	101,3	T = 15,37	0,01
	DP	(14,1)	(6,9)	(11,1)	(14,3)	(9,4)	(11,3)	TxI = 15,19 GxT = 4,16	0,01 0,02
Linguagem	M	108,4	105,3	108,8	105,6	110,3	103,5		
	DP	(12,7)	(10,8)	(9,6)	(11,0)	(15,1)	(16,3)		ns
Motor	M	105,0	95,0	106,9	92,7	101,9	100,6	T = 11,03	0,001
	DP	(16,0)	(12,1)	(7,7)	(11,6)	(16,6)	(7,9)	G = 04,75 TxI = 7,99 GxT = 5,93	0,03 0,001 0,006
Socioemocional	M	104,8	105,0	105,5	104,3	107,9	106,4		
	DP	(11,7)	(10,6)	(11,6)	(11,4)	(10,6)	(14,1)		ns

Nota: Grupo Creche: n=21; Grupo Não Creche: n=23. G = efeito principal para Grupo. T = efeito principal para Tempo (Fase dos 12 e Fase dos 18 meses). GxT = efeito de interação Grupo x Tempo. IxT = efeito de interação Idade x Tempo. ¹gl = 2, 40.

Quanto ao Desenvolvimento motor, também foi observado efeito de tempo, $F(2, 40) = 11,0$, $p < 0,001$, revelando que há diferença nos escores das três fases investigadas. Para identificar as fases entre as quais houve diferença, realizou-se uma análise de covariância (ANCOVA), que revelou diferenças nos escores de Desenvolvimento motor entre as Fases dos 12 e 18 meses ($p=0,01$) e com significância marginal ($p = 0,059$) entre a Fase dos 6 meses e dos 18 meses, sendo que os escores na Fase dos 18 meses foram mais elevados. Também verificou-se efeito de grupo, $F(2, 40) = 4,6$, $p = 0,04$, indicando que houve diferença entre os escores dos grupos Creche e Não Creche nos escores de Desenvolvimento motor. Para verificar em que fases foram significativas as diferenças foi realizado *Testes t* com correção de Bonferroni, para evitar a superestimação das diferenças. Foi constatado que houve diferença significativa entre os escores dos grupos na Fase dos 6 meses ($p=0,006$) e na Fase dos 18 meses ($p=0,01$), sendo os escores do grupo Creche foram mais elevados do que os Não Creche nos dois momentos. Tais dados apoiam a hipótese do estudo que previa escores mais elevados para as crianças do Grupo Creche

Por fim, na escala de Desenvolvimento motor também foi observado efeito idade x tempo, $F(2, 40) = 8,0$, $p < 0,001$, e grupo x tempo, $F(2, 40) = 5,9$, $p = 0,006$. O efeito idade x tempo indica que, dependendo da idade da criança, elas apresentaram diferentes escores de desenvolvimento motor nas fases investigadas. As crianças na faixa etária de 3 meses a 6 incompletos apresentaram uma diminuição nos escores de Desenvolvimento motor, entre as Fases dos 6 (96,4) e 12 meses (91,7) e uma elevação na Fase dos 18 meses (104,1), já as crianças entre 6 meses e 8 incompletos apresentaram um pequeno aumento nos escores entre

as Fases dos 6 (102,3) e 12 meses (105,5) e pequena diminuição na Fase dos 18 meses (104,8), enquanto nas crianças com idade acima de 8 meses observou-se um aumento nos escores entre as Fases de 6 (97,4) e 12 meses (105,7) e redução na Fase dos 18 meses (99,4). Contudo, essas diferenças não se refletiram em diferenças significativas entre os escores de Desenvolvimento motor das crianças. Com relação ao efeito grupo x tempo, ele indica que os grupos, Creche e Não Creche apresentaram diferentes escores ao longo do tempo, sendo que os escores do Grupo Creche tenderam a decrescer entre as Fases dos 6 e 12 meses e se elevar entre as Fases dos 12 e 18 meses. Já com os escores do Grupo Não Creche verificou-se uma elevação entre a Fase dos 6 e 12 meses e um pequeno decréscimo aos 18 meses, havendo diferença na Fase dos 6 meses e na Fase dos 18, como já havia sido indicado anteriormente pelo Test *t*.

3.4 Predição das variáveis sociodemográficas, interação mãe-criança e frequência à creche sob o desenvolvimento infantil

Nesta seção, inicialmente, serão apresentadas as correlações entre as escalas de desenvolvimento infantil avaliadas pela Bayley III nas Fases dos 6, 12 e 18 meses e os domínios de interação mãe-criança avaliados pelo MBQS, nas Fases dos 12 e 18 meses. No que diz respeito a relação entre essas variáveis, a hipótese inicial previa que quanto maior fossem os escores de qualidade de interação mãe-criança maiores seriam os escores de desenvolvimento infantil.

A partir dos dados da Tabela 7, verifica-se que a hipótese foi parcialmente corroborada, pois foram identificadas correlações entre os domínios de interação mãe-criança na Fase dos 12 meses e o desenvolvimento infantil aos 18 meses. São elas, o domínio Facilitação da exploração e aprendizagem na Fase dos 12 meses se correlacionou com Desenvolvimento cognitivo na Fase dos 18 meses ($p < 0,05$) indicando que quanto mais a mãe apresentou comportamentos de facilitação da exploração e aprendizagem aos 12 meses, maiores foram os escores em desenvolvimento cognitivo aos 18 meses. Por outro lado, verificou-se correlação negativa entre os domínios Estar ciente dos sinais do filho e Rejeição aos 12 meses com Desenvolvimento cognitivo aos 18 meses ($p < 0,01$, em ambas). Revelando que quanto menos as mães demonstraram comportamentos que indicavam que elas estavam cientes dos sinais do filho e o rejeitavam durante a observação realizada na Fase dos 12, maior foram os escores em desenvolvimento cognitivo da criança na Fase dos 18 meses.

A Tabela 7 também destaca as correlações entre as escalas de desenvolvimento infantil na Fase dos 12 meses e os domínios de interação mãe-criança também na Fase dos 12 meses. Os resultados revelaram que o Desenvolvimento da linguagem e Desenvolvimento

motor apresentaram correlação positiva com o domínio Facilitação da exploração e aprendizagem ($p < 0,05$, para ambas), revelando que mães com filhos que apresentaram altos escores no desenvolvimento da linguagem e motor aos 12 meses também apresentaram comportamento de facilitação da exploração e aprendizagem, na mesma fase.

Com relação às correlações na Fase dos 18 meses, verificou-se que a escala de Desenvolvimento cognitivo se correlacionou negativamente com o domínio Estar ciente dos sinais do filho ($p < 0,05$). Indicando que o quanto maior foi o Desenvolvimento cognitivo do filho na Fase dos 18 meses, menor foi as manifestações da mãe de que estava ciente de seus sinais durante a interação na mesma fase. Também se observa na Tabela 7 a correlação entre os escores de Desenvolvimento da linguagem e o domínio Facilitação da exploração e aprendizagem ($p < 0,05$), revelando que crianças com maiores escores em desenvolvimento da linguagem tiveram mães com altos escores em facilitação da exploração e aprendizagem durante a observação da fase dos 18 meses.

No que diz respeito as correlações entre as diferentes fases do estudo, verificou-se que houve apenas uma correlação significativa entre as escalas de desenvolvimento infantil na Fase dos 6 meses e os domínios de interação mãe-criança na Fase dos 12 sendo. O Desenvolvimento motor na Fase dos 6 meses apresentou correlação negativa com o domínio Estar ciente dos sinais do filho na Fase dos 12 meses ($p < 0,01$), revelando que as crianças com escores elevados em desenvolvimento motor tinham mães que demonstraram estar menos cientes dos sinais do filho durante a observação.

Com relação às correlações entre desenvolvimento infantil na Fase dos 6 meses e domínios de interação mãe-criança na Fase dos 18 meses, foram observadas duas associações, os escores na escala de Desenvolvimento cognitivo estiveram negativamente correlacionados ao domínio Envolvimento, na Fase dos 18 meses ($p < 0,05$), indicando que as crianças com escores elevados em desenvolvimento cognitivo aos 6 meses, tinham mães com baixos escores em envolvimento aos 18 meses. Além disto, quanto maior o Desenvolvimento socioemocional da criança avaliado aos 6 meses, menor foi o escore da mãe em Rejeição aos 18 meses ($p < 0,05$).

Tabela 7

Correlação (Spearman) entre os escores de desenvolvimento infantil avaliados pela Bayley na Fase dos 6, 12 e 18 meses e os escores dos domínios de interação mãe-criança avaliados pelo MBQS na Fase dos 12 e 18 meses

	Domínios de Interação mãe-criança																			
	Sensibilidade		Ciente dos sinais do filho		Eficácia de resposta		Afeto Positivo		Rejeição		Sincronia		Controle/ Interferência		Exploração e Aprendizagem		Conforto com contato físico		Envolvimento	
	12	18	12	18	12	18	12	18	12	18	12	18	12	18	12	18	12	18	12	18
Desenv. infantil (6 meses)																				
Cognitivo	-0,10	0,05	-0,19	-0,10	-0,18	-0,04	-0,16	0,04	0,08	-0,01	-0,04	0,04	-0,02	-0,15	0,29	0,11	-0,20	-0,02	-0,07	-0,34*
Linguagem	-0,04	0,06	-0,13	0,00	-0,28	-0,25	-0,10	-0,01	0,14	0,09	-0,03	0,09	-0,09	-0,14	-0,05	0,04	-0,21	-0,10	-0,11	-0,24
Motor	0,04	-0,04	-0,39**	-0,16	-0,18	-0,12	-0,10	0,05	-0,01	0,17	0,11	-0,03	-0,13	-0,05	0,03	0,05	-0,23	0,01	-0,24	-0,21
Socioemocional	0,00	0,14	-0,07	0,01	-0,08	0,10	-0,05	0,25	-0,13	-0,32*	-0,02	0,02	-0,10	-0,05	0,10	0,12	0,04	0,13	-0,01	-0,22
Desenv. infantil (12 meses)																				
Cognitivo	0,03	-0,08	-0,21	-0,18	0,07	0,20	-0,05	0,12	-0,08	-0,27	-0,02	-0,14	-0,25	0,04	0,00	-0,02	0,03	-0,03	-0,05	0,15
Linguagem	-0,06	-0,21	-0,18	-0,13	0,06	0,19	0,14	0,10	-0,06	0,04	0,00	-0,09	0,10	0,04	0,34*	0,09	-0,06	-0,24	0,03	0,01
Motor	-0,17	-0,11	-0,25	-0,11	-0,06	0,15	-0,02	0,16	-0,03	0,07	-0,12	-0,06	0,16	0,04	0,32*	0,25	-0,23	-0,19	0,17	-0,03
Socioemocional	-0,20	-0,17	0,18	-0,02	-0,01	0,37*	0,04	0,15	0,00	-0,41**	-0,20	-0,31*	0,17	0,22	-0,11	0,07	0,05	0,02	0,16	-0,02
Desenv. infantil (18 meses)																				
Cognitivo	0,15	-0,03	-0,43**	-0,35*	0,08	0,00	0,21	0,03	-0,42**	-0,06	0,13	0,11	-0,07	-0,12	0,32*	0,03	0,19	-0,12	0,16	0,25
Linguagem	0,13	-0,01	-0,14	-0,25	0,07	0,07	0,04	-0,00	-0,22	-0,09	0,23	0,10	-0,05	-0,21	0,04	0,37*	0,00	-0,13	0,11	-0,12
Motor	0,13	-0,06	-0,24	-0,20	0,20	0,11	0,08	0,17	-0,06	-0,18	0,17	-0,10	-0,17	-0,15	0,01	0,25	-0,16	-0,06	0,07	0,00
Socioemocional	0,03	-0,11	-0,11	-0,20	0,09	0,29	0,20	0,27	-0,15	-0,28	0,08	-0,12	0,14	0,08	0,05	0,07	0,13	0,01	0,25	-0,03

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Algumas correções significativas também foram reveladas entre o desenvolvimento infantil avaliado na Fase dos 12 meses e a interação mãe-criança observada na Fase dos 18 meses. Verificou-se que Desenvolvimento socioemocional apresentou correlação positiva com Eficácia de resposta ($p < 0,05$) indicando que quanto mais alto os escores de desenvolvimento socioemocional da criança aos 12 meses, mais a mãe apresentou eficácia de resposta aos 18 meses. Além disso, Desenvolvimento socioemocional apresentou correlação negativa com Rejeição ($p < 0,01$) e Sincronia ($p < 0,05$), sendo que escores elevados de desenvolvimento socioemocional na Fase dos 12 meses apareceram associados a poucos comportamentos maternos que indicaram rejeição e sincronia durante a observação dos 18 meses.

Com vistas a identificar as variáveis preditoras do desenvolvimento infantil, dentre aquelas que apresentaram correlação significativa com as escalas de desenvolvimento da Bayley III, foram realizadas análises de regressão múltipla (método stepwise) para cada escala de desenvolvimento, em cada fase do estudo. A hipótese inicial previa que as variáveis sociodemográficas juntamente com a qualidade da interação mãe-criança seriam fatores mais importantes do que frequentar ou não a creche na predição do desenvolvimento infantil. Esta hipótese não foi corroborada pelas análises apresentadas a seguir.

Na Fase dos 6 meses, as variáveis sociodemográficas (idade e sexo da criança, idade e escolaridade da mãe e renda familiar), foram consideradas como possíveis variáveis preditoras do desenvolvimento infantil, mas elas só entraram no modelo estatístico da regressão se estivessem correlacionadas com a escala de desenvolvimento foco da análise. Na Tabela 8 são apresentadas as análises de regressão para as escalas de desenvolvimento infantil na Fase dos 6 meses.

Na análise de regressão para o Desenvolvimento cognitivo aos 6 meses foi incluída no modelo estatístico apenas uma variável como preditora, a idade da criança, sendo que ela se mostrou significativa e capaz de explicar 19% da variância do Desenvolvimento cognitivo (R^2 ajustado = 0,19), indicando que o aumento de um mês na idade da criança foi responsável pelo aumento no escore dessa escala em 4,01. Já a análise de regressão para o Desenvolvimento da linguagem aos 6 meses incluiu duas variáveis como preditoras no modelo estatístico, sexo da criança e idade da criança. Ambas foram significativas e capazes de explicar 25% da variância do Desenvolvimento da linguagem (R^2 ajustado = 0,25). Verificou-se que o aumento em um mês na idade da criança foi capaz de aumentar o escore da escala de desenvolvimento em 3,04 e o fato da criança ser do sexo feminino aumentou seu escore de Desenvolvimento de linguagem em 7,21. Com relação as escalas de

Desenvolvimento socioemocional e motor, não foram realizadas análise de regressão, pois essas escalas não se mostraram correlacionadas com variáveis sociodemográficas do estudo.

Tabela 8

Análise de regressão múltipla para as escalas de desenvolvimento cognitivo e da linguagem da Bayley na fase dos 6 meses

Variáveis Predictoras	B	Beta	t	p
Desenvolvimento Cognitivo ¹				
Idade da criança	4,01	0,46	3,37	0,002
Desenvolvimento da Linguagem ²				
Idade da criança	3,04	0,42	3,20	0,003
Sexo (Masculino=1, Feminino=2)	7,21	0,31	2,33	0,02

¹F(1,42) = 11,37; p = 0,002; R² ajustado = 0,19; ²F(2,41) = 8,06; p = 0,001; R² ajustado = 0,25.

Com relação às análises de regressão da Fase dos 12 meses, foram consideradas como possíveis variáveis predictoras do desenvolvimento infantil, as variáveis sociodemográficas (idade e sexo da criança, idade e escolaridade da mãe e renda familiar), os domínios de interação mãe-criança aos 12 meses, e frequentar ou não a creche, além do próprio desenvolvimento infantil na Fase dos 6 meses. Como pode ser visto na tabela 9, a análise de regressão para o Desenvolvimento da linguagem na Fase dos 12 meses incluiu apenas uma variável no modelo estatístico, Facilitação da exploração e aprendizagem aos 12 meses, que se mostrou significativa e capaz de explicar 8% da variância do Desenvolvimento da linguagem aos 12 meses (R² ajustado = 0,08). O aumento em um escore nesse domínio de interação mãe-criança resultou em um aumento de 5,5 no escore da escala de desenvolvimento analisada.

Tabela 9

Análise de regressão múltipla para a escalas de desenvolvimento da linguagem, socioemocional e motor da Bayley na fase dos 12 meses

Variáveis Predictoras	B	Beta	t	p
Desenvolvimento da Linguagem ¹				
Exploração e aprendizagem – 12 meses	5,50	0,32	2,23	0,03
Desenvolvimento Socioemocional ²				
Desenv. Socioemocional – 6 meses	0,42	0,44	3,22	0,002
Desenvolvimento Motor ³				
Idade da criança	4,76	0,52	3,99	0,000

¹F(1,42) = 4,96; p = 0,03; R² ajustado = 0,08; ²F(1,42) = 10,38; p = 0,002; R² ajustado = 0,18;

³F(2,41) = 15,99; p < 0,001; R² ajustado = 0,26.

A análise de regressão para o Desenvolvimento socioemocional na Fase dos 12 meses também incluiu apenas uma variável como preditora no modelo estatístico, O desenvolvimento socioemocional na Fase dos 6 meses. A variável foi significativa e capaz de explicar 18% da variância da escala (R² ajustado = 0,18), sendo que o aumento de um escore

no Desenvolvimento socioemocional na Fase dos 6 meses foi capaz de aumentar o escore da escala na fase posterior em 0,42 (Tabela 9).

Com relação à análise de regressão para o Desenvolvimento motor na Fase dos 12 meses (Tabela 9), foram introduzidas as seguintes variáveis no modelo estatístico, idade da criança, Facilitação da exploração e aprendizagem e Desenvolvimento cognitivo aos 6 meses. Contudo, apenas idade da criança foi significativo e capaz de explicar 26% da variância da escala de desenvolvimento motor (R^2 ajustado = 0,26). Verificou-se que o aumento em um mês na idade da criança resultou no aumento de 4,76 no escore da escala. No que diz respeito à escala de Desenvolvimento cognitivo da Fase dos 12 meses, ela não apresentou correlação com nenhuma das possíveis variáveis preditoras e, por isso, não foi realizada análise de regressão.

Na Fase dos 18 meses, foram consideradas como possíveis variáveis preditoras do desenvolvimento infantil, as variáveis sociodemográficas (idade e sexo da criança, idade e escolaridade da mãe, e renda familiar), domínios de interação mãe-criança na Fase dos 12 meses e 18 meses, frequentar ou não a creche, além das escalas de desenvolvimento infantil nas fases anteriores, 6 e 12 meses. A análise de regressão para o Desenvolvimento cognitivo aos 18 meses incluiu as seguintes variáveis no modelo estatístico como preditoras, escolaridade materna, renda familiar, Estar ciente dos sinais do filho aos 12 e aos 18 meses, Rejeição aos 12 meses e Facilitação da exploração e aprendizagem aos 12 meses, além do Desenvolvimento cognitivo aos 12 meses. As variáveis que se mostraram significativas foram, Estar ciente dos sinais do filho aos 12 meses, Renda familiar, Rejeição e desenvolvimento cognitivo (Tabela 10). Esse conjunto de variáveis foi capaz de explicar 46% da variância do desenvolvimento cognitivo aos 18 meses (R^2 ajustado = 0,46). Verificou-se que o aumento na renda familiar foi capaz de elevar o escore de desenvolvimento cognitivo (cada R\$ 1 em 0,001)⁶ e o aumento de um escore em desenvolvimento cognitivo aos 12 meses contribuiu para o aumento em 0,34 no escore desenvolvimento cognitivo aos 18 meses. Já o aumento de um escore em Estar ciente dos sinais do filho e Rejeição diminuiu o escore em desenvolvimento cognitivo aos 18 meses em 8,77 e 6,77, respectivamente.

Com relação à análise de regressão para Desenvolvimento da linguagem aos 18 meses (Tabela 10), foram incluídas duas variáveis preditoras no modelo estatístico, Facilitação da exploração e aprendizagem aos 18 meses e Desenvolvimento da linguagem aos 12 meses. Contudo, apenas Desenvolvimento da linguagem foi significativo, sendo capaz de explicar

⁶ Apesar de parecer um efeito muito reduzido, se for considerado o valor de Beta, que indica o efeito da variável por meio da medida de desvio-padrão, verifica-se que o aumento de um desvio padrão na renda provoca um aumento de 0,34 desvio padrão no escore da escala. Sendo similar ao efeito das demais variáveis.

21% da variância do desenvolvimento da linguagem aos 18 meses (R^2 ajustado = 0,21). A elevação em um escore nessa escala de desenvolvimento aos 12 meses foi capaz de elevar em 0,48 o escore da escala na fase posterior.

Tabela 10

Análise de regressão múltipla para as escalas de desenvolvimento cognitivo, da linguagem, socioemocional e motor da Bayley na fase dos 18 meses

Variáveis Predictoras	B	Beta	t	p
Desenvolvimento Cognitivo ¹				
Ciente do filho – 12 meses	-8,77	-0,31	-2,67	0,01
Renda familiar	0,001	0,34	2,99	0,006
Rejeição – 12 meses	-6,77	-0,27	-2,35	0,02
Desenv. Cognitivo – 12 meses	0,34	0,25	2,20	0,03
Desenvolvimento da Linguagem ²				
Desenv. da Linguagem – 12 meses	0,48	0,47	3,48	0,001
Desenvolvimento Socioemocional ³				
Desenv. Socioemocional – 6 meses	0,53	0,47	3,61	0,001
Desenv. da Linguagem – 12 meses	0,28	0,29	2,24	0,03
Desenvolvimento Motor ⁴				
Desenvolvimento Motor – 6 meses	0,24	0,43	3,10	0,003

¹F(4,39) = 10,02; $p < 0,001$; R^2 ajustado = 0,46; ²F(4,39) = 12,13; $p = 0,001$; R^2 ajustado = 0,21; ³F(4,39) = 11,16; $p < 0,001$; R^2 ajustado = 0,33; ⁴F(4,39) = 9,63; $p = 0,003$; R^2 ajustado = 0,17.

No que diz respeito à análise de regressão para o Desenvolvimento socioemocional na Fase dos 18 meses (Tabela 10), apenas variáveis do próprio desenvolvimento infantil entraram no modelo estatístico: Desenvolvimento socioemocional aos 6 e 12 meses, Desenvolvimento cognitivo e da linguagem aos 12 meses. Dentre elas, apenas Desenvolvimento socioemocional aos 6 meses e Desenvolvimento da linguagem aos 12 foram significativas. As duas variáveis foram capazes de explicar 33% da variância da escala de desenvolvimento socioemocional aos 18 meses (R^2 ajustado = 0,33), sendo que o aumento de um escore na escala de Desenvolvimento socioemocional e de Desenvolvimento da linguagem foram responsáveis pelo aumento de 0,53 e 0,28, respectivamente, no escore de Desenvolvimento socioemocional aos 18 meses.

Quanto à análise de regressão para o Desenvolvimento motor na Fase dos 18 meses (Tabela 10), entraram no modelo estatístico as variáveis frequência à creche e Desenvolvimento cognitivo e Desenvolvimento motor aos 6 meses. Dentre elas, apenas Desenvolvimento motor aos 6 meses foi significativa e explicou 17% da variância da escala de Desenvolvimento motor aos 18 meses (R^2 ajustado = 0,17). Verificou-se que o aumento de um escore na escala de desenvolvimento motor aos 6 meses foi capaz de aumentar 0,24 o escore da escala aos 18 meses

CAPÍTULO IV

DISCUSSÃO

Nesta seção, serão discutidos os achados deste estudo, discutindo-os à luz da literatura. A discussão dos resultados será apresentada em três partes. Na primeira, será discutida a relação entre as variáveis sociodemográficas, a qualidade da interação mãe-criança e o desenvolvimento infantil. Na segunda parte, se discutirá os resultados acerca das diferenças encontradas entre os grupos Creche e Não Creche relativas à qualidade da interação mãe-criança e ao desenvolvimento infantil. Na terceira parte, serão discutidos os achados referentes ao poder de predição das principais variáveis investigadas sobre o desenvolvimento infantil. Ao final deste capítulo, serão feitas algumas considerações metodológicas em relação ao presente estudo.

4.1 Relação entre as variáveis sociodemográficas, qualidade da interação mãe-criança e desenvolvimento infantil

Um dos objetivos específicos do presente estudo era o de investigar a relação entre as variáveis sociodemográficas, a qualidade da interação mãe-criança e o desenvolvimento infantil (cognitivo, da linguagem, socioemocional e motor). Frente a estes objetivos, duas hipóteses foram propostas com base na literatura. A primeira era de que mães com mais escolaridade e renda familiar teriam escores mais elevados de qualidade da interação mãe-criança. A segunda era de que, quanto mais altos os escores de qualidade de interação mãe-criança, mais altos seriam os escores de desenvolvimento infantil.

Com relação a estas hipóteses, nas pesquisas nacionais, pode-se destacar o estudo realizado por Lordelo et al. (2000) que encontrou que mães de classe média e escolaridade superior apresentavam-se mais responsivas aos seus filhos. Além disso, a maior renda familiar e escolaridade materna contribuiriam para o desenvolvimento cognitivo infantil (Lordelo et al., 2007). Somam-se a essas evidências os estudos realizados pelo NICHD (2003) com família americanas, que também revelaram associação positiva entre renda familiar, escolaridade e sensibilidade materna. Outro estudo do NICHD (2006b) revelou que pais com mais escolaridade e renda, que ofereciam um ambiente doméstico com apoio emocional, cognitivamente estimulante e enriquecido, e com mães com pouco sofrimento psicológico tinham filhos com escores mais elevados em desenvolvimento cognitivo, da linguagem e competências sociais nos primeiros quatro anos de vida da criança. Segundo Hungerford e

Cox (2006), as características familiares, especialmente, escolaridade, renda familiar e saúde mental dos pais, tendem a afetar o desenvolvimento das crianças, pelo menos em parte, através de seus efeitos sobre o comportamento parental.

Com relação ao que é proposto pela teoria do apego, entende-se que mães com um ambiente facilitador - com suporte emocional, atmosfera relaxada e tempo adequado - terão melhores condições de responder às necessidades do filho e servir de base segura para que ele explore o mundo e tenha a possibilidade de um desenvolvimento emocional saudável (Bowlby, 1989). Apesar das variáveis sociodemográficas não serem garantia, ou mesmo, promotoras de um ambiente facilitador para a mãe, a teoria do apego oferece subsídio para a segunda hipótese do estudo, ao destacar uma relação entre comportamentos maternos e desenvolvimento infantil, uma vez que, o estilo de apego da criança com seu cuidador depende da qualidade da interação estabelecida entre eles. Isso não significa negar a influência da criança na interação, mas reconhecer o papel da figura materna e valorizar a habilidade de se adequar às demandas e ritmo da criança, de forma a responder a suas necessidades. Sendo assim, não seria a criança a responsável por garantir a qualidade da interação com sua mãe, e sim o contrário, pois é em interação com a criança e suas necessidades que a mãe apresentará comportamentos que vão definir a qualidade da interação. Além do desenvolvimento emocional, avaliado por meio do estilo de apego da criança, outras pesquisas têm evidenciado a relação entre comportamentos maternos e desenvolvimento infantil, como por exemplo, a de Fraley et al. (2013) que destacou uma associação positiva entre sensibilidade materna e competências sociais e escolares da criança e a de Topping et al. (2011) que destacou a relação entre interação mediada pela fala materna e o desenvolvimento da linguagem.

Os resultados do presente estudo apoiaram parcialmente a primeira hipótese, que previa que mães com mais escolaridade e renda familiar teriam escores mais elevados de qualidade da interação mãe-criança, avaliados pelos domínios do *Maternal Behavior Q-sort*. Dentre as variáveis sociodemográficas, escolaridade da mãe se correlacionou positivamente com os domínios de Sensibilidade, Eficácia de resposta e Sincronia nas fases dos 12 e 18 meses enquanto renda familiar se correlacionou positivamente com Envolvimento materno na fase dos 12 meses e Eficácia de resposta na fase dos 18 meses. Conforme o esperado a escolaridade materna pareceu exercer importante papel na qualidade da interação que a mãe estabeleceu com seu filho. Contudo, a correlação entre renda familiar e o domínio Envolvimento encontrada no presente estudo parece não corroborar a hipótese inicial, pois ela indica que mães com maior renda apresentaram comportamento de interferência, buscando iniciar interação, mesmo sem sinais de interesse por parte da criança.

A relação entre o domínio Envolvimento com comportamentos de interferência nas atividades da criança não era previsto na literatura (Morley et al., 2010). Verificou-se que o domínio Envolvimento apresentou algumas associações estatisticamente significativas contrárias ao esperado: associação negativa com Sensibilidade e Sincronia, e associação positiva com Controle e interferência, tanto na Fase dos 12 meses como na Fase dos 18 meses. O domínio Envolvimento diz respeito a quanto a mãe procura interação com o filho, iniciando ela própria a interação ao invés de esperar por algum sinal de interesse do filho. Em seus itens não está sendo avaliado a sincronia ou adequação do comportamento materno. Sendo assim, pode-se pensar que isto tenha sido exacerbado pela situação de observação em laboratório, que talvez tenha levado algumas mães a se empenhar em mostrar competência na interação com seu filho, acabando por interferir nas atividades da criança, mesmo quando não solicitada e, assim, se aproximando de comportamentos de interferência, no qual a mãe não respeita o comportamento autônomo do filho.

Também é possível verificar que a escolaridade materna e a renda familiar não apresentaram a mesma relação com todos os domínios de comportamentos interativos maternos. Por exemplo, a escolaridade materna mais alta pareceu associada com a ocorrência de comportamentos maternos relacionados ao reconhecimento das demandas da criança e respostas a essas demandas, além do respeito ao ritmo do filho e o ajuste do seu comportamento a esse ritmo. Por outro lado, quanto maior a renda familiar maior a interferência da mãe nas atividades do filho, mas também mais eficácia na forma com que a mãe respondeu às demandas dele.

Quanto às variáveis relacionadas à criança, o presente estudo, revelou que mães de meninos apresentaram mais afeto positivo durante a interação na fase dos 12 meses. Essa diferença não significa que as mães de meninas foram hostis ou demonstraram rejeição, porém, as mães de meninos evidenciaram de forma clara sua alegria e prazer de estar em interação com o filho. Isto pode estar refletindo o que Leaper (2013) destacou sobre as diferentes expectativas sociais que recaem sobre meninos e meninas, que se refletem em estratégias parentais diferentes de socialização, podendo oferecer experiências distintas para eles. Segundo o autor, as mães tendem a responder de forma mais contingente às emoções dos filhos do que das filhas, além de manterem um padrão mais consistente de respostas positivas ao longo do tempo com os filhos do que com as filhas. Essas diferenças se dariam pela expectativa de que os meninos demonstrem menos as emoções e pela aceitação de um amplo repertório de expressões emocionais por parte das meninas. Desta forma, as mães buscam favorecer um maior autocontrole nos filhos do que nas filhas, uma vez que respondendo de forma contingente e positiva aos seus filhos, as mães asseguram que eles se manterão calmos.

Apesar das variáveis avaliadas no presente estudo não serem exatamente as mesmas, é possível que a demonstração de afeto positivo ao filho também tenha a função de manter um clima emocional agradável.

Com relação à idade da criança, as mães de criança mais novas apresentaram-se mais sensíveis na interação com elas, embora facilitassem menos a sua exploração e aprendizagem. Isto pode refletir um entendimento das mães de que quanto menor a criança, menos ela tem a necessidade de explorar o ambiente, indicando um respeito maior ao ritmo e interesse delas. Porém, com o crescimento das crianças, o incentivo à exploração e à aprendizagem tornam-se mais evidentes, por vezes, em detrimento de uma interação guiada pela sensibilidade materna. Esse resultado aproxima-se, pelo menos em parte, dos achados de Landry, Smith, Swank, Assel e Vellet (2001) que verificaram que algumas das mães de seu estudo não foram consistentes com relação à sensibilidade e à responsividade ao longo dos quatro primeiros anos de vida da criança. As mães que tiveram dificuldade em manter a consistência nos altos padrões de sensibilidade e responsividade apresentados nos primeiros anos eram mais propensas a acreditar que altos níveis de práticas restritivas e de controle parental auxiliavam o desenvolvimento do filho, além de serem menos propensas a perceberem as necessidades e interesses dos filhos como separados das necessidades e interesses dos pais. Tais diferenças na forma da mãe interagir com a criança, dependendo do sexo e da idade dela, podem refletir as diferentes demandas percebidas pela mãe que são capazes de mediar a sua interação com a criança.

Com relação à segunda hipótese, que previa que quanto maiores os escores de qualidade da interação mãe-criança maiores seriam os escores de desenvolvimento infantil, os achados do presente estudo apoiaram parcialmente a hipótese, uma vez que apenas alguns domínios de interação apresentaram correlação com as escalas de desenvolvimento infantil. Esta hipótese era derivada de alguns estudos que apresentam evidências de que o desenvolvimento infantil é afetado pelos comportamentos maternos (Collins et al., 2000). Destacam-se a seguir, inicialmente algumas relações entre qualidade da interação mãe-criança e o desenvolvimento infantil, em cada fase de coleta de dados. Após, destaca-se estas relações longitudinalmente.

Verificou-se que quanto mais a mãe facilitou a exploração e aprendizagem aos 12 meses, maior foi o desenvolvimento da linguagem e motor aos 12 meses. Da mesma forma, quanto mais a mãe facilitou a exploração e aprendizagem aos 18 meses, maior foi o desenvolvimento da linguagem aos 18 meses. Tais resultados se aproximam do que foi verificado por NICHD (2006a), que um cuidado estimulante, somado a um cuidado responsivo, proporcionou melhor desenvolvimento cognitivo, de linguagem e social em

crianças aos 15, 24, 36, e 54 meses de idade. Por outro lado, quanto mais a mãe foi ciente dos sinais do filho aos 18 meses, menor foi o desenvolvimento cognitivo aos 18 meses. Apesar de ser esperado que o domínio Estar ciente dos sinais do filho estivesse relacionado a características positivas de interação entre mãe e criança (Morley et al., 2010), no contexto de laboratório em que a interação foi avaliada, parece que esse domínio adquiriu um aspecto negativo. Esse domínio avalia o quanto a mãe está consciente do filho e de suas necessidades, sem considerar se ela responde ou não ao filho e se a resposta é adequada. Dessa forma, os comportamentos apresentados durante a observação podem ter se aproximado de comportamento de negligência por parte da mãe ou indicar alguma inadequação do seu comportamento, pois apesar da mãe perceber os sinais do filho, ela não respondeu ou o fez de forma inadequada, não favorecendo o desenvolvimento infantil no presente estudo.

No que diz respeito às relações longitudinais das variáveis, verificou-se que quanto mais a mãe facilitou a exploração e o aprendizado aos 12 meses, maior foi o desenvolvimento cognitivo aos 18 meses, destacando-se a importância da exploração e da instrução para o desenvolvimento cognitivo. Com relação à exploração, ela é valorizada pela própria teoria do apego, uma vez que a mãe, ao servir de base segura, possibilita ao filho o equilíbrio entre a exploração do mundo à sua volta e a busca por segurança e conforto, favorecendo seu desenvolvimento (Bowlby, 1982/2006, 1989). Já a importância da instrução foi destacada pelo estudo de Burchinal et al. (2010), que apesar de tratar da relação entre educador e criança no contexto de creche, indicou que a qualidade das instruções estaria relacionada às habilidades escolares e sociais das crianças. Por outro lado, quanto mais a mãe se mostrou ciente dos sinais do filho e apresentou comportamentos de rejeição aos 12 meses, menor foi seu desenvolvimento cognitivo aos 18 meses. Na mesma direção do que foi apresentado anteriormente, este resultado também contribui com o entendimento de que o domínio Estar ciente dos sinais do filho, neste estudo, tem representado aspectos negativos da interação mãe-criança, apresentando a mesma direção do domínio Rejeição em relação ao desenvolvimento cognitivo.

Ainda com relação às associações entre interação mãe-criança e desenvolvimento infantil, os resultados do presente estudo sugerem que, tanto a criança pode ser influenciada pela mãe, como descrito acima, como pode influenciar os comportamentos da mãe, como é sugerido pelos seguintes resultados de análises longitudinais. Por exemplo, quanto maior o desenvolvimento motor da criança aos 6 meses, menor foi o escore materno no domínio Estar ciente dos sinais do filho aos 12 meses; quanto maior o desenvolvimento cognitivo da criança aos 6 meses, menor foi o Envolvimento materno aos 18 meses; quanto maior o desenvolvimento socioemocional aos 6 meses, menor foi a Rejeição materna aos 18 meses; e

quanto maior o desenvolvimento socioemocional aos 12 meses, mais Eficácia de resposta a mãe apresentou aos 18 meses e menos Rejeição e Sincronia também aos 18 meses.

É possível pensar que a criança é capaz de influenciar mais os comportamentos maternos nos primeiros meses de vida, evidenciando que em um primeiro momento a mãe parece buscar conhecer seu filho e se adapta a ele, sendo esse movimento esperado e valorizado nas mães saudáveis (Winnicott, 1983/2008, 1988/2006). Assim, ao conhecer as habilidades do filho durante o primeiro ano de vida da criança, a mãe buscou com menor frequência interferir nas atividades e interesses do filho e apresentou menos sinais de rejeição. Também pode-se pensar que crianças com maiores escores em desenvolvimento socioemocional apresentem com mais clareza suas reações emocionais contribuindo com respostas mais eficientes de suas mães. Já, com o passar dos meses, o comportamento materno pareceu exercer maior influência sob o desenvolvimento infantil, em particular, sob o desenvolvimento cognitivo.

Com relação à associação entre as variáveis sociodemográficas e as escalas de desenvolvimento, verificou-se que o sexo da criança se relacionou com o desenvolvimento da linguagem aos 6 meses, sendo que as meninas apresentaram escores mais elevados. Esse resultado corrobora os achados da literatura que indicam que meninas apresentam melhor desenvolvimento da linguagem nos anos iniciais (Berglund et al., 2005; Bornstein et al., 2006; Lung, et al., 2009). Também verificou-se correlação positiva entre idade da criança e desenvolvimento cognitivo e da linguagem aos 6 meses e desenvolvimento motor aos 12 meses, indicando que crianças com mais idade tiveram melhor desempenho nas avaliações dessas escalas. Contudo, essas associações não eram esperadas, uma vez que as atividades das escalas Bayley III são propostas de acordo com a idade da criança. Dessa forma, esse resultado pode estar indicando uma inadequação da escala ou da aplicação da mesma. Não foram encontrados estudos que tenham apresentado e discutido resultados semelhantes, sendo assim, faz-se necessárias investigações sobre essa associação, especialmente, em pesquisas nacionais, para verificar a adequação da escala para o contexto brasileiro, além de possíveis revisões na forma de administrar o instrumento.

No que diz respeito às variáveis do contexto familiar, observou-se correlação positiva entre a escolaridade da mãe, a renda familiar e o desenvolvimento cognitivo aos 18 meses. Isso indica que a maior escolaridade e renda podem favorecer a oferta de um ambiente familiar com estímulos variados e possibilidades de exploração que beneficiam o desenvolvimento cognitivo infantil (Hungerford & Cox, 2006; NICHD, 2006b). No caso de ambientes familiares que não oferecem estas condições, muitas vezes associados a poucos anos de escolaridade e baixa renda, vários estudos têm sugerido a importância de se oferecer

cuidados não parentais de qualidade. Uma vez que, verifica-se que essas crianças podem ter seu desenvolvimento prejudicado, geralmente se tornando mais evidente nos anos iniciais do ensino formal (Burchinal et al., 2000; Burchinal et al., 2010; Geoffroy et al., 2007; Loeb et al., 2007). Desta forma, é possível esperar que a associação entre as variáveis sociodemográficas e desenvolvimento infantil se tornem ainda mais evidentes nos anos posteriores. Isto é corroborado pelos resultados do presente estudo, ao revelar correlações significativas entre escolaridade da mãe, a renda familiar e o desenvolvimento cognitivo somente aos 18 meses da crianças, apesar das condições familiares estarem presentes desde o nascimento da criança. Contudo, as poucas correlações encontradas entre estas variáveis, também podem indicar que o desenvolvimento infantil é afetado de forma indireta pelas variáveis sociodemográficas, por meio do impacto dessas variáveis na forma como os pais interagem como os filhos (Hungerford & Cox, 2006).

Finalmente, com relação à associação das escalas de desenvolvimento infantil entre si, verificou-se que, em todas as três fases, várias escalas apresentaram correlações positivas entre si, indicando que a evolução em uma dimensão do desenvolvimento infantil pode favorecer o desenvolvimento de outras áreas. De acordo com Lohaus et al. (2011), durante o primeiro ano de vida, o desenvolvimento cognitivo está relacionado ao desenvolvimento da linguagem, bem como com o desenvolvimento motor. Essa associação foi verdadeira na avaliação feita aos 6 meses, porém aos 12 e aos 18 meses apenas a correlação entre desenvolvimento cognitivo e linguagem se manteve. Assim como nos resultados do presente estudo, os dados de Lung, Shu, Chiang, Chen, e Lin (2009) indicaram uma redução da correlação entre a escala mental e motora da Bayley II entre as idades de 6 e 18 meses, o que foi interpretado pelos autores como uma falta de sincronia entre o desenvolvimento mental e motor, particularmente aos 18 meses de idade.

Além da associação entre desenvolvimento da linguagem e cognitivo que se manteve estável ao longo do tempo, a correlação positiva entre desenvolvimento da linguagem e motor também foi observada nas três fases. Essa mesma relação entre as duas áreas do desenvolvimento tem sido reportada por alguns estudos que indicam que crianças que apresentam aquisições motoras mais cedo, como sentar sem apoio e andar, apresentam também a aquisição de vocabulário de forma mais rápida (Oudgenoeg-Paz, Volman, & Leseman, 2012). Entende-se que, durante o segundo ano de vida da criança, o refinamento das habilidades motoras amplas pode influenciar o desenvolvimento da linguagem indiretamente, possibilitando o uso, com maior frequência, de gestos representacionais (Longobardi, Spataro, & Rossi-Arnaud, 2014).

No que diz respeito à estabilidade dos escores das escalas de desenvolvimento entre as três fases do estudo, verificou-se que foi bastante baixa entre os 6 e 12 meses, sendo que apenas a escala socioemocional apresentou correlação entre as duas fases. Resultado semelhante foi encontrado no estudo de Lohaus et al. (2011) ao avaliar a estabilidade da Bayley III em um intervalo de três meses. Os autores atribuíram a baixa estabilidade das escalas ao intervalo de tempo, relativamente grande, entre as avaliações, se comparado ao intervalo de 6 dias utilizado nos estudos de teste e reteste descritos no manual da escala e, conseqüentemente, às mudanças no desenvolvimento infantil nesse intervalo. Dessa forma, a baixa estabilidade encontrada entre os 6 e 12 meses pode refletir o momento do desenvolvimento dessa faixa etária, em que são verificadas variadas mudanças no padrão comportamental das crianças. Já, entre a fase dos 12 e dos 18 meses, observou-se uma maior estabilidade entre as escalas de desenvolvimento, sendo que desenvolvimento cognitivo aos 12 esteve associado a mesma escala aos 18 meses, assim como as escalas de linguagem e desenvolvimento socioemocional com suas respectivas escalas aos 18 meses. Sendo assim, pode-se entender que apesar das evidentes mudanças no desenvolvimento entre 12 e 18 meses, elas parecem ser mais constantes ou lineares se comparadas com a fase de desenvolvimento entre os 6 e 12 meses.

4.2 Diferenças entre os grupos Creche e Não Creche

Um dos objetivos do presente estudo foi investigar a existência de diferenças na qualidade da interação mãe-criança entre díades em que as crianças frequentavam ou não a creche. Frente a esse objetivo, nenhuma hipótese foi proposta, pois a literatura não aponta uma direção clara para esta relação. Por exemplo, parte da literatura indica que poderia haver prejuízo para a interação das crianças que frequentam creche devido às longas horas de separação entre mãe e filho, dificultando a responsividade materna e a sincronia da díade (Belsky, 2009a; Booth et al., 2002). Por outro lado, poderia haver benefícios para crianças que frequentam a creche caso seja oferecido um atendimento de alta qualidade, capaz de contribuir como suporte e modelo de interação positiva para as famílias (NICHD, 2003).

Os resultados do presente estudo relevaram uma correlação significativa entre os domínios de interação mãe-criança e a frequência ou não da criança à creche. Verificou-se que as mães de crianças que não frequentavam a creche facilitaram mais a exploração e a aprendizagem quando o filho tinha idade próxima a 12 meses. Esse resultado pode indicar uma preocupação das mães desse grupo em oferecer possibilidades para o filho explorar e aprender, mesmo não estando frequentando a creche. Já as mães com os filhos em creche podem ter se preocupado menos com isso, uma vez que essa estimulação estaria ocorrendo na

creche. Já a análise univariada indicou que os grupos parecem apresentar trajetórias diferentes ao longo do tempo, sendo que os escores do Grupo Creche aumentaram e do Grupo Não Creche diminuíram. Como não foram verificadas diferenças significativas nas médias desses grupos, apenas pode-se supor que as mães que optaram em colocar o filho na creche, com o tempo, apresentaram uma tendência a valorizar mais a exploração e aprendizagem do filho. Isto pode ter ocorrido porque talvez esse comportamento passou a ser incentivado pela creche ou porque as mães passaram a responder a uma demanda das próprias crianças que se mostraram mais interessadas por explorar e aprender. Essa explicação se aproxima da apresentada pelo estudo do NICHD (2003) ao indicar que a mudança na qualidade da interação da mãe com seu filho pode ser resultado da interação direta dela com as educadoras na creche ou pode ser motivada pelas mudanças do filho em interação com as educadoras.

Contudo, com relação às análises multivariadas, nas quais foram investigados o efeito conjunto da creche nos domínios de interação, verificou-se a inexistência de diferenças significativas entre os grupos. Esses estudos se aproximam do estudo de Booth et al. (2002), no qual as mães que cuidavam exclusivamente dos filhos, quando comparadas às mães que contavam com um cuidado alternativo, diferiram apenas no uso do tempo e não na qualidade da interação. Isso também parece ter ocorrido no presente estudo, pois, apesar da qualidade da interação não mudar devido à frequência à creche, a forma com que as mães utilizam o tempo com a criança pode ter sido diferente. Sendo que as mães do Grupo Não Creche parecem ter priorizado mais as atividades de exploração e aprendizagem do que as mães do Grupo Creche.

Portanto, cabe destacar que no presente estudo as horas que as crianças passaram longe de suas mães não foram suficientes para interferir na qualidade da interação entre as díades. Ou seja, as separações cotidianas parecem não afetar a capacidade das mães em conhecer as especificidades do seu filho, suas necessidades e seu ritmo, sendo esse resultado também encontrado por Booth et al. (2002). Por outro lado, o estudo do NICHD (2003) indicou que a qualidade da interação mãe-criança poderia ser favorecida se as crianças frequentassem creches de alta qualidade, pois a estreita relação entre pais e educadores dessas creches poderia favorecer ambos em sua interação com a criança, além de as educadoras servirem de modelo de interação positiva. No caso do presente estudo, o atendimento oferecido se caracterizou por um nível médio ou suficiente de qualidade, que pareceu aquém do necessário para impactar na qualidade da interação mãe-criança.

Outro fator que no presente estudo pode ter contribuído para a semelhança entre os dois grupos diz respeito à composição do Grupo Não Creche, que era composto por crianças que recebiam cuidados diversos em suas casas, não necessariamente, cuidados exclusivos maternos. Sendo assim, muitas díades deste grupo também vivenciaram separações por vezes

de várias horas diárias, aproximando a realidade dos dois grupos e dificultando que se chegue a afirmações conclusivas sobre esse achado.

Apesar da creche não ter diferenciado a qualidade da interação mãe-criança entre os dois grupos, verificou-se diferença entre as Fases dos 12 e 18 meses no domínio Eficácia de resposta, evidenciando que em ambos os grupos o escore avaliado na fase dos 18 meses foi significativamente maior que na fase dos 12 meses. Esse resultado pode indicar que com o passar do tempo as mães se tornaram mais eficientes em responder às necessidades dos filhos, seja porque elas passaram a conhecer mais os filhos e saber quais respostas são mais eficazes para eles, seja porque a criança, com o passar do tempo, se tornou mais clara na manifestação de suas demandas, além de adquirir maior autocontrole, se satisfazendo mais facilmente com as respostas da mãe. Essa diferença não foi verificada quando considerados todos os domínios de interação, indicando que o padrão geral de interação estabelecido entre mãe e criança tende a se manter estável, pelo menos nos primeiros anos de vida.

Por fim, destaca-se que a análise multivariada indicou efeito da escolaridade da mãe sobre os domínios de interação mãe-criança, indicando que ela foi capaz de explicar possíveis diferenças na qualidade da interação entre as díades. Esse resultado também contribui para corroborar uma das hipóteses do estudo, destacada acima, que indicava que mães com mais escolaridade teriam escores mais elevados de qualidade da interação mãe-criança.

Uma outra hipótese do estudo previa que comparadas às crianças que não frequentaram a creche, crianças que frequentaram a creche teriam escores mais elevados de desenvolvimento infantil, em particular, nas escalas de desenvolvimento cognitivo e da linguagem. Esta hipótese era baseada na literatura (NICHD, 2006a, 2006b; Ruzek et al., 2014; Sylva et al., 2011) e na ideia de que a maior possibilidade de interação, decorrentes da experiência de creche, contribuiria para o desenvolvimento infantil.

Os resultados do presente estudo corroboraram parcialmente esta hipótese. As análises revelaram que houve diferença nos escores de Desenvolvimento motor. Contudo, as demais áreas do desenvolvimento não apresentaram diferenças significativas. As crianças que ingressaram na creche apresentaram maior escore em desenvolvimento motor aos 6 meses e aos 18 meses, indicando uma diferença entre os dois grupos no momento inicial do estudo, antes mesmo das crianças entrarem na creche. Contudo, essa diferença não se manteve aos 12 meses e reapareceu aos 18 meses, após as crianças terem passado um ano na creche. Sendo assim, pode-se sugerir que, mesmo com a diferença inicial entre os dois grupos, a creche ofereceu benefícios ao Desenvolvimento motor. Propõe-se que futuros estudos busquem conhecer que aspectos diferenciam o contexto da creche e da família em termos de atividades, estímulo e formas de interação que possam contribuir com essa diferença.

Apesar da diferença encontrada nos escores de Desenvolvimento motor, indicando que a creche pode ter contribuído na diferenciação dos grupos, essa área específica do desenvolvimento infantil não foi destacada em particular nos estudos revisados. O que evidencia a necessidade de mais estudos nessa área, pois ela mantém estreita relação com as demais áreas do desenvolvimento, sendo considerada precursora, ou promotora, do desenvolvimento da linguagem (Longobardi et al., 2014; Oudgenoeg-Paz, et al., 2012). Além disso, pode-se considerar o engatinhar e o caminhar de forma independente como marcos no desenvolvimento motor, cognitivo e social da criança. Isso também foi evidenciado pelo estudo de Clearfield (2011), que avaliou situações experimentais relacionando a capacidade de locomoção de bebês a outros aspectos do desenvolvimento. Em uma dessas situações foi observado o comportamento social de 16 bebês de 9 a 12 meses que andavam e que foram comparados com bebês que utilizavam andadores. Constatou-se que as crianças que caminhavam independentemente usavam significativamente mais tempo interagindo com brinquedos e com suas mães, além de vocalizarem e gesticularem mais, se comparados com crianças em andadores. Em outra situação, o autor acompanhou mensalmente a transição entre o engatinhar para o andar independente de 14 bebês dos 9 aos 14 meses e as possíveis mudanças no comportamento social. Verificou-se que a possibilidade de caminhar propiciou um aumento no tempo de interação com a mãe, assim como interações mais sofisticadas, incluindo direcionamento da atenção da mãe para objeto específico. A partir disso, verifica-se que as investigações em psicologia deveriam incluir com mais frequência o desenvolvimento motor como variável importante a ser considerada tanto por si mesma, como associadas as outras dimensões do desenvolvimento infantil.

Ao considerar que a hipótese do presente estudo, que previa diferença entre os grupos quanto ao desenvolvimento infantil, foi apenas parcialmente corroborada, destaca-se que uma possível explicação pode estar relacionada à qualidade das creches envolvidas no estudo. Como já indicado, essas creche apresentaram um nível médio ou suficiente de qualidade que, segundo Bairrão et al. (1997), indica a existência de condições mínimas de atendimento, diferentemente do nível de boa ou alta qualidade, que, além disso, oferece condições para a promoção de desenvolvimento infantil. Assim, constata-se que a qualidade das creches participantes se mostrou adequada para não causar prejuízos ao desenvolvimento infantil, mas insuficiente para oferecer benefícios, a ponto de diferenciar os grupos Creche e Não Creche.

Outra possível explicação para a semelhança entre os grupos pode estar no fato de o efeito da creche provavelmente ter sido mediado pelo nível socioeconômico das famílias. Sendo que a literatura indica que crianças provenientes de famílias com alta renda não se beneficiariam da creche na mesma proporção que filhos de famílias com baixa renda

(Geoffroy et al., 2007; Melhuish, 2004; Phillips & Lowenstein, 2011). O estudo de Loeb et al. (2007) indicou que crianças de famílias de classes média e alta que passavam mais de 30 horas semanais na creche não tiveram nenhum benefício para o seu desenvolvimento. Tais características são semelhantes as das crianças participantes do presente estudo, as quais além de serem provenientes de famílias com renda média e alta, passavam em torno de 40 horas semanais na creche. Dessa forma, pode-se supor que famílias de classes média e alta são capazes de oferecer cuidados e estímulos necessários para o desenvolvimento infantil, podendo se igualar aos eventuais benefícios que a creche pode oferecer. Diante disso, pode-se questionar se os resultados indicariam benefícios relacionados à creche, caso as famílias participantes apresentassem um perfil socioeconômico mais baixo.

Para finalizar, cabe assinalar que os resultados da análise multivariada revelaram que diferenças nos escores de desenvolvimento infantil foram explicados em parte pela idade das crianças e não pelo fato de elas terem frequentado ou não a creche. Dessa forma, percebe-se que a idade da criança foi importante para entender seu desempenho na Bayley III, fato inesperado e que, mais uma vez, leva a um questionamento sobre a adequação deste instrumento ou da administração da escala. Especialmente no que se refere às crianças mais novas, pois os resultados indicaram um número decrescente de correlações das escalas de desenvolvimento e idade da criança entre as fases, não havendo correlações entre essas variáveis na Fase dos 18 meses

4.3 Variáveis preditoras do desenvolvimento infantil

Uma das hipóteses do presente estudo previa que as variáveis sociodemográficas juntamente com a qualidade da interação mãe-criança seriam fatores mais importantes do que frequentar ou não a creche na predição do desenvolvimento infantil. Essa hipótese foi baseada nos estudos que têm sistematicamente indicado que as experiências no contexto familiar e, particularmente, o cuidado dos pais apresentam a maior influência em todos os aspectos do desenvolvimento da criança até o seu ingresso na escola formal (Hungerford & Cox, 2006; NICHD, 2004, 2006a, 2006b).

Contudo, esta hipótese não foi corroborada pelos resultados do presente estudo, embora, alguns dos achados apontem na direção da hipótese. Este foi o caso da análise de regressão para desenvolvimento cognitivo aos 18 meses, na qual quatro variáveis foram significativas no modelo estatístico. Duas variáveis estavam relacionadas ao domínio de interação mãe-criança, uma variável sociodemográfica e uma escala de desenvolvimento infantil. Contudo, chama a atenção que os dois domínios de interação mãe-criança capazes de explicar o desenvolvimento cognitivo aos 18 meses descrevem características

comportamentais negativas: Estar ciente dos sinais do filho e Rejeição. Isso evidenciando que, quando a mãe apenas esteve ciente dos sinais da criança, mas não respondeu de forma adequada e quando a mãe expressou rejeição pelo seu filho ela não favoreceu o desenvolvimento cognitivo dele.

Apesar dos domínios que descrevem comportamentos maternos positivos não terem sido capazes de explicar o desenvolvimento cognitivo infantil, pode-se afirmar que o desenvolvimento cognitivo foi favorecido por interações em que as mães, além de reconhecerem os sinais e necessidades do seu filho, foram capazes de responder adequadamente a eles. Tais características se aproximam do conceito de sensibilidade materna, que segundo Ainsworth (1969) possui quatro componentes essenciais, (a) a consciência da mãe aos sinais do filho, (b) a precisão na interpretação desses sinais, (c) a adequação da resposta e (d) a prontidão da resposta. Estar consciente dos sinais do filho seria uma característica importante que viabilizaria as demais. O que parece, frente aos dados do presente estudo, é que apenas estar ciente dos sinais do filho não caracteriza uma interação positiva com a criança, capaz de oferecer benefícios ao seu desenvolvimento. Além disso, parece ser necessário que a mãe aceite o bebê e seu comportamentos, devendo ser raras as críticas e momentos de irritação e rejeição. Considerando a teoria do apego (Bowlby, 1982/2006, 1989), pode-se pensar que uma mãe que manifesta comportamentos de rejeição ao filho não está desempenhando seu papel de base segura, dificultando o estabelecimento de uma relação de segurança e confiança com o filho e, conseqüentemente, prejudicando a criança na exploração de si e do mundo. Esperava-se que outros domínios de interação mãe-criança pudessem prever o desenvolvimento cognitivo, por exemplo, os domínios Facilitação da exploração e aprendizagem, Sensibilidade e Eficácia de resposta, uma vez que Landry et al. (2001) verificaram que o desenvolvimento cognitivo infantil ao longo dos quatro anos de vida da criança foi beneficiado pelo comportamentos de estimulação verbal e não verbal da mãe, além da sua capacidade de responder ao filho. Contudo, no presente estudo o modelo estatístico não corroborou esses achados, apesar de Facilitação da exploração e aprendizagem estar correlacionado com o desenvolvimento cognitivo.

Somado a esses preditores do desenvolvimento cognitivo aos 18 meses está a renda familiar. Seu incremento evidenciou ganhos para o desenvolvimento cognitivo, assim como no estudo de Lordelo et al. (2007). Isto provavelmente indica que nas famílias participantes a renda familiar estava associada a um ambiente familiar de qualidade para a criança, tanto no que diz respeito à infraestrutura e estimulação, como no que se refere à qualidade dos cuidados. Tal resultado apoia a literatura, que indica que o nível socioeconômico se correlaciona de forma positiva com as características físicas (presença de brinquedos, jogos e

ambiente seguro) e educacionais (variedade de estímulos) do ambiente doméstico, além de uma maior renda contribuir na diminuição do estresse emocional materno (Oliveira, Barros, Anselmi, & Piccinini, 2006). Finalmente, no presente estudo a quarta variável preditora do desenvolvimento cognitivo foi o próprio desenvolvimento cognitivo na fase anterior, aos 12 meses, indicando a manutenção no padrão de desenvolvimento dessa dimensão. Essas quatro variáveis foram capazes de explicar 46% da variação do desenvolvimento cognitivo infantil, proporção bastante expressiva se considerada a complexidade do fenômeno.

Assim como nessa análise de regressão, em outras também foram verificadas escalas de desenvolvimento infantil como preditoras, por exemplo, o desenvolvimento socioemocional aos 6 meses e o desenvolvimento da linguagem aos 12 meses explicaram uma boa parte da variância (33%) do desenvolvimento socioemocional aos 18 meses e o desenvolvimento da linguagem aos 12 meses foi capaz de explicar parte da variância (21%) da mesma escala aos 18 meses. Juntos estes achados indicam que apesar das influências externas, pelo menos nos anos iniciais, as próprias características desenvolvimentais da criança parece contribuir na determinação de suas habilidades. Isso pode indicar tanto uma estabilidade no padrão de desenvolvimento infantil, bem como a influência de uma dimensão do desenvolvimento em outra. Assim como indicado no estudo de Landry, Smith, Swank, e Miller-Loncar (2000), no qual se verificou que as habilidades iniciais das crianças, relacionadas ao desenvolvimento cognitivo e social, influenciaram estágios posteriores do desenvolvimento dessas mesmas áreas, apesar de também haver a influência dos comportamentos maternos na trajetória desenvolvimental.

Os resultados também revelaram que a frequência à creche não foi capaz de prever a variância nos escores das escalas de desenvolvimento em nenhuma das fases do estudo. Isso deixa claro o que outras análises já haviam apontado: frequentar ou não a creche não apresentou impacto sobre o desenvolvimento infantil para os participantes do presente estudo. Como já foi dito acima é possível pensar que isto ocorreu devido a uma associação entre as características das famílias participantes, que em sua maioria apresentava alto nível de escolaridade e alta renda, aliada à qualidade suficiente do atendimento oferecido pelas creches participantes. Contudo, para sustentar essa afirmação, seria necessário conhecer a rotina das crianças do estudo, sendo possível supor que em ambos os grupos, Creche e Não Creche, as crianças eram atendidas em suas necessidades e seu desenvolvimento era estimulado adequadamente. Ou seja, nessas famílias provavelmente havia a valorização e a oferta de um ambiente com variados estímulos à criança, o que pode ter sido facilitado pelo seu nível socioeconômico (Oliveira, et al., 2006).

Dessa forma, é possível que a rotina e as atividades propostas pela creche não se constituíram em um diferencial, nem foram capazes de acrescentar ao que já estava sendo oferecido pelas próprias famílias. Vale ressaltar que a qualidade das creches parece ter sido capaz de garantir o cuidado e estimulação necessários, uma vez que não foram verificados prejuízos associados à creche. Sugere-se que futuros estudos avaliem o impacto de creches de alta qualidade no desenvolvimento de crianças com diferentes níveis socioeconômicos. Dessa forma, seria possível investigar a mediação do nível socioeconômico sobre o efeito de creche, além de testar a afirmação apresentada por Loeb et al. (2007), que diz que crianças provenientes de famílias de classes média e alta não se beneficiariam da creche mesmo sendo atendidas em creches de alta qualidade, a menos que, a permanência delas na creche fosse menor que 30 horas semanais.

Para finalizar, destaca-se que algumas análises de regressão incluíram a idade da criança como preditora do desenvolvimento, reforçando a ideia que já vem sendo apresentada nessa discussão de que algumas escalas de desenvolvimento parecem ter problemas referentes à adequação ou em sua administração. Por exemplo, desenvolvimento da linguagem aos 6 meses teve boa parte da variância explicada (25%) pelas variáveis idade e sexo da criança, podendo indicar que apesar da idade estar influenciando a avaliação dessa escala, o sexo é uma variável importante para explicar o desenvolvimento da linguagem. Assim como indicado pela literatura, nos primeiros anos de vida as meninas apresentam melhor desenvolvimento nessa área se comparada com meninos (Berglund et al., 2005; Bornstein et al., 2006; Lung, et al., 2009).

Frente ao pequeno número de variáveis significativas nos modelos de regressão e a baixa variância explicada na maioria das análises de regressão realizadas nesse estudo, pode-se supor que existem outras variáveis mais relevantes para explicar o desenvolvimento infantil nos primeiros anos de vida que ainda precisam ser investigadas por futuros estudos, dentre elas pode-se citar, estilo de apego e a qualidade dos demais cuidados alternativos. Contudo, assim como indicado pelo estudo de Booth et al. (2002), que avaliou o impacto da interação mãe-criança para o desenvolvimento infantil aos 15 meses de idade, o pequeno poder preditivo dos modelos estatísticos não surpreende, uma vez que diz respeito a avaliações do desenvolvimento infantil realizadas em crianças muito jovens. Pode-se supor que com o passar do tempo o poder de predição dessas variáveis aumente (Booth et al., 2002), tendência esta, inclusive observada no presente estudo, o qual revelou modelos estatísticos mais explicativos aos 18 meses se comparados às fases anteriores, 6 e 12 meses.

4.4 Aspectos metodológicos do presente estudo

Antes de finalizar cabe destacar alguns aspectos metodológicos que precisam ser considerados na compreensão dos achados do presente estudo. Um primeiro aspecto diz respeito aos participantes envolvidos, cujas características representam uma parcela bastante específica da população, com mães, em geral, com elevado nível de escolaridade e com bom nível socioeconômico. Em particular, essa característica da amostra dificultou a comparação do efeito da creche em diferentes contextos familiares, possibilitando questionar se a qualidade das creches envolvidas no presente estudo não teria sido suficiente para promover o desenvolvimento diferenciado das crianças que frequentavam a creche em comparação com as que não foram à creche, como se poderia esperar que ocorresse em uma creche de alta qualidade (Burchinal et al., 2000, 2010; NICHD, 2000, 2002a). Ou ainda, se um nível suficiente de qualidade, semelhante ao das creches do presente estudo, seria capaz de trazer benefícios para crianças provenientes de contexto familiar com renda mais baixa, onde poderiam haver algumas limitações em relação a recursos financeiros, materiais e mesmo emocionais (Geoffroy et al., 2007; Loeb et al., 2007; Melhuish, 2004; Oliveira et al., 2006; Phillips & Lowenstein, 2011). Ainda sobre a composição da amostra e, mais especificamente, com relação ao grupo Não Creche, verificou-se que as crianças recebiam diferentes tipos de cuidados alternativos, sendo que muitas não estavam sob cuidado exclusivo materno. Isso dificultou a avaliação do efeito da creche na qualidade da interação mãe-criança, uma vez que, em ambos os grupos, as díades vivenciaram separações diárias.

Com relação a duração do estudo, é provável que o período considerado não tenha sido suficiente para captar possíveis efeitos da creche e mesmo da interação mãe-criança. Essas relações podem se estabelecer de forma mais evidente em momento posterior do desenvolvimento infantil, o que pode ter contribuído com o pequeno poder das variáveis para prever o desenvolvimento infantil (Booth et al., 2002).

Já no que diz respeito aos instrumentos utilizados, pode-se pensar que as observações da interação mãe-bebê, realizadas em laboratório, apresentaram limitações, pelo tempo observado e pela artificialidade do ambiente, com possíveis implicações para sua validade ecológica (Dessen & Murta, 1997). Além disso, a observação em laboratório pode não ter sido sensível o suficiente na avaliação de sensibilidade materna, uma vez que o instrumento utilizado (*Maternal Behavior Q-sort*) parece ser mais eficiente em situações em que a mãe estaria enfrentando maior estresse ou em momentos em que ela deveria atender demandas concorrentes (Behrens et al., 2012), o que não caracteriza o contexto das observações realizadas no presente estudo. Contudo, apesar das limitações apontadas, a avaliação por meio do método q-sort com escolha forçada, que obriga o avaliador a distribuir, de modo uniforme,

os itens sobre uma escala, reduziria o viés da avaliação. Pois, cada escolha implica em leitura e reflexão adicionais sobre os itens, melhorando a qualidade da avaliação dos dados (Bailey et al., 2009; Brigas & Dessen, 2002).

Outra possível limitação do estudo, diz respeito à avaliação do desenvolvimento infantil por meio da Bayley III, uma vez que a idade da criança pareceu interferir na avaliação, especialmente na fase dos 6 meses. Isto sugere possíveis falhas relacionadas à falta de validação desse instrumento no Brasil ou ao processo de administração da escala.

Apesar das eventuais limitações metodológicas, acredita-se que o presente estudo trouxe contribuições para a área do desenvolvimento infantil, especialmente ao enfatizar que o impacto da creche foi mediado tanto pela qualidade do atendimento da creche como por variáveis socioeconômicas. Além disso, revelou que a creche não promoveu diferenças no desenvolvimento infantil (cognitivo, da linguagem e socioemocional) e na qualidade da interação mãe-criança ao longo dos dois primeiros anos de vida da criança. Espera-se que seus achados auxiliem na continuidade das futuras investigações acerca do impacto da experiência de creche para o desenvolvimento infantil.

4.5 Considerações finais

O presente estudo se propôs a avaliar o desenvolvimento infantil por meio de um delineamento longitudinal, considerando como possíveis preditores do desenvolvimento a qualidade da interação mãe-criança, a experiência de creche, as variáveis sociodemográficas e o próprio desenvolvimento infantil. Verificou-se que apenas desenvolvimento motor apresentou diferenças entre o grupo Creche e Não Creche, indicando que o contexto da creche, sua estrutura física, suas atividades e possibilidade de exploração contribuíram para o desenvolvimento motor das crianças.

As demais áreas do desenvolvimento não foram afetadas pela frequência à creche. Esse resultado contraria estudos internacionais que indicam que a creche poderia beneficiar o desenvolvimento cognitivo e da linguagem (NICHD, 2006a, 2006b; Ruzek et al., 2014; Sylva et al., 2011). Por outro lado, está de acordo com os achados da literatura que consideram o efeito de creche mediado pelas características socioeconômicas da família (Geoffroy et al., 2007; Melhuish, 2004; Phillips & Lowenstein, 2011), sendo que crianças de famílias de classes média e alta com muitas horas semanais na creche não apresentariam benefícios para seu desenvolvimento (Loeb et al., 2007). Considerando o contexto nacional, o estudo de Lordelo et al. (2007) também não evidenciou diferenças no desenvolvimento cognitivo de crianças que frequentaram ou não a creche. Apesar das diferenças no nível socioeconômico dos participantes do estudo de Lordelo et al. (2007) e do presente estudo, ambos estudos

questionam se a qualidade do atendimento das creches participantes foi suficiente para a promoção do desenvolvimento, tendo em vista que os benefícios associados à creche estão vinculados a um atendimento de boa qualidade.

No presente estudo, a qualidade das duas creches foi tratada como pano de fundo, auxiliando no entendimento dos resultados, sem ser incluída nas análises, tendo em vista que a qualidade dos três berçários das duas creches eram muito semelhantes. Apesar desse tema não ter sido discutido de forma aprofundada a partir dos resultados, a literatura tem mostrado o quanto a oferta de um atendimento com boa qualidade é importante para promover o desenvolvimento infantil e, por outro lado, revela o quanto a situação nacional é preocupante (Barros et al., 2011; Campos et al., 2011). Dessa forma, futuros estudos devem buscar evidências sobre os indicadores de qualidade necessários que garantam um atendimento de boa qualidade nas creches brasileiras e que sejam capazes de promover o desenvolvimento infantil. Com base nos resultados do presente estudo não se pode afirmar que a qualidade do atendimento prestado pelas creches participantes não foi suficiente para tanto, pois seus efeitos podem ter sido atenuados pelo alto nível socioeconômico das famílias participantes.

Outra questão investigada no presente estudo foi a relação entre os domínios de interação mãe-criança e o desenvolvimento infantil, apesar de terem sido encontradas algumas associações entre essas variáveis, os resultados indicaram um pequeno poder preditivo dos domínios de interação sobre o desenvolvimento infantil. Diante disso, foi possível pensar que outros indicadores de desenvolvimento infantil poderiam apresentar maior associação com a qualidade da interação mãe-criança nos primeiros anos de vida da criança, diferente das medidas globais utilizadas no presente estudo, tais como a capacidade de autorregulação, autonomia, engajamento em atividades, atenção compartilhada, comportamento exploratório, dentre outros.

Por fim, o presente estudo buscou contemplar a complexidade relacionada ao desenvolvimento infantil, dando destaque à creche como um contexto de desenvolvimento importante e presente na realidade de um número crescente de crianças. Atualmente, verifica-se que a creche é uma das opções de cuidado alternativo frequentemente considerada pelas famílias, além de ser foco de políticas públicas que buscam o aumento do número de vagas. Diante disso, cabe à psicologia oferecer subsídios que permitam que essa expansão aconteça pautada na qualidade do atendimento e qualificação dos profissionais, visando ao atendimento adequado das necessidades da criança e à promoção do seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

- Ahn, H. J. (2005). Teachers' discussions of emotion in child care centers. *Early Childhood Education Journal*, 32(4), 237-242.
- Ahnert, L., & Lamb, M. E. (2003). Shared care: Establishing a balance between home and child care settings. *Child Development*, 74(4), 1044-1049.
- Ainsworth, M. D. S. (1969). Maternal Sensitivity Scales. Baltimore. Disponível em www.psychology.sunysb.edu/attachment/measures/content/ainsworth_scales.html
- Ainsworth, M. D. S. (1982). *Attachment: retrospect e prospect*. In.: C. M. Parker and J. Stevenson-Hind (Eds.). The place of attachment human behavior. London: Tavistok.
- Ainsworth, M.D.S., Blehar, M., Waters, E., & Wall, E. (1978). Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Albers, E. M., Riksen-Walraven, J. M., & Weerth, C. (2010). Developmental stimulation in child care centers contributes to young infants' cognitive development. *Infant Behavior & Development*, 33, 401-408.
- Alvarenga, P., & Palma, E. (2013). Indicadores de depressão materna e a interação mãe-criança aos 18 meses de vida. *Psico*, 44(3).
- Andrade, S. A., Santos, D. N., Bastos, A. C., Pedromônico, M. R. M., Almeida-Filho, N., & Barreto, M. L. (2005). Ambiente familiar e desenvolvimento cognitivo infantil: uma abordagem epidemiológica. *Revista de Saúde Pública*, 39, 606-611.
- Bailey, H. N., Bisceglia, R., Roche, J., Jenkins, J., & Moran, G. (2009). Psychometric properties of a short version of the maternal behavior q-sort: what you need to know before analyzing the data. Psychology Presentations. Paper 8. <http://ir.lib.uwo.ca/psychologypres/8>
- Bairrão, J., Leal, T., Lima, I. A., & Morgado, R. (1997). Educação pré-escolar. In: *Ministério da educação*. Estudos temáticos, vol 2 – A evolução do sistema educativo e o PRODEP. Lisboa: Ministério da Educação, 21-110.
- Bakermans-Kranenburg, M. J., van Ijzendoorn, M. H., & Juffer, F. (2003). Less is more: Meta-analyses of sensitivity and attachment interventions in early childhood. *Psychological Bulletin*, 129(2), 195-215.
- Barros, R. P., Carvalho, M., Franco, S., Mendonça, R., & Rosalém, A. (2011). Uma avaliação do impacto da qualidade da creche no desenvolvimento infantil. *Pesquisa e planejamento econômico*, 41(2), 213-232.
- Bayley, N. (2006). *Bayley Scales of Infant and Toddler Development - Third Edition*, Administration Manual. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.

- Behrens, K. Y., Hart, S. L., & Parker, A. C. (2012). Maternal sensitivity: evidence of stability across time, contexts, and measurement instruments. *Infant and Child Development*, *21*, 348–355.
- Behrens, K. Y., Parker, A. C., & Haltigan, J. D. (2011). Maternal sensitivity assessed during the Strange Situation Procedure predicts child's attachment quality and reunion behaviors. *Infant Behavior & Development*, *34*, 378–381.
- Bellini, L. (2008). *A vivência materna do processo de separação-individação mãe bebê do primeiro ano de vida até a entrada na creche*. Dissertação de mestrado não publicada. Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS
- Belsky, J. (2006). Early child care and early child development: Major findings of the NICHD study of early child care. *European Journal of Developmental Psychology*, *3*(1), 95-110.
- Belsky, J. (2009a). Classroom Composition, Child-Care History and Social Development: Are Child-Care Effects Disappearing or Spreading? *Social Development*, *18*, 230-238.
- Belsky, J. (2009b). Effects of child care on child development: give parents real choice. Institute for the Study of Children, Families and Social Issues, Birkbeck University of London. Retirado de http://www.mpsv.cz/files/clanky/6640/9_Jay_Belsky_EN.pdf
- Belsky, J., & Fearon, R. M. P. (2002). Early attachment security, subsequent maternal sensitivity, and later child development: does continuity in development depend upon continuity of caregiving? *Attachment & Human Development*, *4*(3), 361-387.
- Belsky, J., Vandell, D., Burchinal, M., Clarke-Stewart, K. A., McCartney, K., Owen, M., & the NICHD Early Child Care Research Network (2007). Are there long-term effects of early child care? *Child Development*, *78*, 681-701.
- Berglund, E., Eriksson, M. & Westerlund, M. (2005). Communicative skills in relation to gender, birth order, childcare and SES in 18-month old children. *Scandinavian Journal of Psychology*, *46*, 485 –491.
- Bigras, M., & Dessen, M. A. (2002). O Método Q na avaliação psicológica: utilizando a família como ilustração. *Avaliação Psicológica*, *1*(2), 119-131.
- Blau, D. M. (2000). The production of quality in child-care centers: Another look. *Applied Developmental Science*, *4*(3), 136-148.
- Bonome-Pontoglio, C. F., & Marturano, E. M. (2010). Brincando na creche: atividades com crianças pequenas. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, *27*, 365-373.
- Booth, C. L., Clarke-Stewart, K. A., Vandell, D. L., McCartney, K., & Owen, M. T. (2002). Child-Care Usage and Mother-Infant “Quality Time”. *Journal of Marriage and Family*, *64*, 16–26.

- Bornstein, M. H., Hahn, C. S., Gist, N. F., & Haynes, O. M. (2006). Long-term cumulative effects of childcare on children's mental development and socioemotional adjustment in a non-risk sample: the moderating effects of gender. *Early Child Development and Care, 176*(2), 129-156.
- Bowlby, J. (1969/1990). *Apego e perda, Vol 1. Apego: a natureza do vínculo* (2a ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Bowlby, J. (1973/1998). *Apego e perda, Vol. 2. Separação: angústia e raiva* (3a ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Bowlby, J. (1981/2006). *Cuidados maternos e saúde mental* (5a ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Bowlby, J. (1982/2006). *Formação e rompimento dos laços afetivos* (4a ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Bowlby, J. (1989). *Uma base segura: Aplicações clínicas da teoria do apego*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Brasil. (2009). Ministério da Educação e do Desporto. *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental.
- Brasil. (2010). Congresso Nacional. *Projeto de Lei*. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional. <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf>
- Brazelton, T. B. & Cramer, B. G. (1992). *As primeiras relações*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bressani, M. C. L., Bosa, C. A., & Lopes, R. S. (2007). A responsividade educadora-bebê em um berçário: um estudo exploratório. *Revista Brasileira Crescimento e Desenvolvimento Humano, 17*(3), 21-26.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artmed.
- Brown, G. L., McBride, B. A., Bost, K. K., & Shin, N. (2011). Parental involvement, child temperament, and parents' work hours: Differential relations for mothers and fathers. *Journal of Applied Developmental Psychology, 32*, 313-322.
- Burchinal, M. R. & Cryer, D. (2003). Diversity, child care quality, and developmental outcomes. *Early Childhood Research Quarterly, 18*, 401-426.
- Burchinal, M. R., Roberts, J. E., Riggins, J. R., Zeisel, S. A., Neebe, E., & Bryant, D. (2000). Relating Quality of Center-Based Child Care to Early Cognitive and Language Development Longitudinally. *Child Development, 71*(2), 339-357.
- Burchinal, M., & Nelson, L. (2000). Family selection and child care experiences: implications for studies of child outcomes. *Early Childhood Research Quarterly, 15*(3), 385-411.

- Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R., & Mashburn, A. (2010). Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 166-176.
- Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 140–165.
- Bussab, V. S. R., Pedrosa, M. I., & Carvalho, A. M. A. (2007). Encontros com o outro: empatia e intersubjetividade no primeiro ano de vida. *Psicologia USP*, 18, 99-133.
- Camilli, G., Vargas, S., Ryan, S., & Barnett, W. S. (2010). Meta-Analysis of the Effects of Early Education Interventions on Cognitive and Social Development. *Teachers College Record*, 112(3), 579–620.
- Campbell, F. A., Pungello, E. P., Miller-Johnson, S., Burchinal, M., & Ramey, C. T. (2001). The development of cognitive and academic abilities: Growth curves from an early childhood educational experiment. *Developmental Psychology*, 37(2), 231-242.
- Campos-de-Carvalho, M. I., & Souza, T. N. (2008). Psicologia ambiental, Psicologia do Desenvolvimento e Educação Infantil: integração possível? *Paidéia*, 18, 25-40.
- Campos, M. M., & Esposito, Y. (2011). Entre os planos e a realidade: desigualdades no acesso ao início da educação básica. *III Seminário de Educação Brasileira CEDES – UNICAMP*. http://www.cedes.unicamp.br/seminario3/maria_malta.pdf
- Campos, M. M., Esposito, Y. L., Bhering, E., Gimenes, N., & Abuchaim, B. (2011). A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais Brasileiras. *Cadernos de Pesquisa*, 41, 20-54.
- Campos, M. M., Fullgraf J., & Wiggers V. (2006). A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, 36(127), 87-128.
- Carvalho, A. M., & Pereira, A. S. (2008). Qualidade em ambientes de um programa de educação infantil pública. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24, 269-277.
- Clearfield, M. W. (2011). Learning to walk changes infants' social interactions. *Infant Behavior and Development*, 34(1), 15-25.
- Collins, W. A., Maccoby, E. E., Steinberg, L., Hetherington, E. M., & Bornstein, M. H. (2000). Contemporary research on parenting: The case for nature and nurture. *American Psychologist*, 55, 218-32.
- Corrêa, B. C. (2003). Considerações sobre qualidade na educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, 119, 85-112.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2003). *Qualidade na educação infantil da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed.

- De Wolff, M., & van IJzendoorn, M. (1997). Sensitivity and attachment: A meta-analysis on parental antecedents of infant attachment. *Child Development, 68*(4), 571–591.
- Dessen, M. A., & Murta, S. G. (1997). A metodologia observacional na pesquisa em psicologia: Uma visão crítica. *Cadernos em Psicologia, 1*, 47-60.
- Eickmann, S. H., Lira, P. I. C., & Lima, M. C. (2002). Desenvolvimento mental e motor aos 24 meses de crianças nascidas a termo com baixo peso. *Arquivos de Neuro-Psiquiatria, 60*, 748-754.
- Evans, E. M., Moran, G., Bento, S., & Pederson, D. R. (2007). Assessing Maternal Sensitivity from Videotaped Recordings: Validity and Practical Applications. Psychology Presentations. Paper 13.
- Feldman, R. (2003). Infant–mother and infant–father synchrony: the coregulation of positive arousal. *Infant Mental Health Journal, 24*(1), 1–23.
- Feldman, R. (2007). Parent–infant synchrony: biological foundations and developmental outcomes. *Current Directions in Psychological Science, 16*(6), 340-345.
- Fish, M., Stifter, C. A., & Belsky, J. (1993). Early patterns of mother-infant dyadic interaction: Infant, mother, and family demographic antecedents. *Infant Behavior and Development, 16*(1), 1-18.
- Fraga, D. A., Linhares, M. B. M., Carvalho, A. E. V., & Martinez, F. E. (2008). Desenvolvimento de bebês nascidos pré-termo e indicadores emocionais maternos. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 21*, 33-41.
- Fraley, R. C., Roisman, G. I., & Haltigan, J. D. (2013). The Legacy of Early Experiences in Development: Formalizing Alternative Models of How Early Experiences Are Carried Forward Over Time. *Developmental Psychology, 49*(1), 109–126.
- Freud S. (1915). Instintos e suas vicissitudes. In: Edição Standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud (1972) 14: 117- 144. Imago Editora, Rio de Janeiro.
- Frizzo, G. B., & Piccinini, C. A. (2005). Interação mãe-bebê em contexto de depressão materna: aspectos teóricos e empíricos. *Psicologia em Estudo, 10*, 47-55.
- Furtado, R. (2001). Avaliação de ambientes educacionais coletivos para pré-escolares. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Gamble, W. C., Ewing, A. R., & Wilhelm, M. S. (2009). Parental perceptions of characteristics of nonparental child care: Belief dimensions, family, and child correlates. *Journal of Child and Family Studies, 18*(1), 70–82.
- Geoffroy, M. C., Côté, S. M., Borge, A. I. H., Larouche, F., Séguin, J. R., & Rutter, M. (2007). Association between nonmaternal care in the first year of life and children's

- receptive language skills prior to school entry: the moderating role of socioeconomic status. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(5), 490-497.
- Goldberg, S., MacKay-Soroka, S., & Rochester, M. (1994). Affect, Attachment, and Maternal Responsiveness. *Infant Behavior and Development*, 17(3), 335-339.
- Graziano, P. A., Calkins, S. D., & Keane, S. P. (2011). Sustained attention development during the toddlerhood to preschool period: associations with toddlers' emotion regulation strategies and maternal behaviour. *Infant and Child Development*, 20(6), 389-408.
- Halle, T., Vick Whittaker, J. E., & Anderson, R. (2010). Quality in Early Childhood Care and Education Settings: A Compendium of Measures, Second Edition. Washington, DC: Child Trends. Prepared by Child Trends for the Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services.
- Harms, T., Cryer, D. R., & Clifford, R. M. (2003). *Infant/Toddler Environment Rating Scale – Revised edition*. New York: Teachers College Press.
- Hungerford, A., & Cox, M. J. (2006). Family factors in child care research. *Evaluation Review*, 30(5), 631-655.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2012). *Censo da educação básica: 2011 – resumo técnico*. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Isabella, R. A., & Belsky, J. (1991). Interactional synchrony and the origins of infant-mother attachment: A replication study. *Child Development*, 62, 373-384.
- Kagan, S. L. (2011). Qualidade na educação infantil: revisão de um estudo brasileiro e recomendações. *Cadernos de Pesquisa*, 41(142), 56-67.
- Kiff, C., Lengua, L., & Zalewski, M. (2011). Nature and Nurturing: Parenting in the Context of Child Temperament. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 14(3), 251-301.
- Kude, V. M. M. (2004). Qualidade do Atendimento na Educação Infantil: um estudo em duas culturas. *Educação*, 53(2), 319-348.
- Landry, S. H., Smith, K. E., Swank, P. R., & Miller-Loncar, C. L. (2000). Early maternal and child influences on children's later independent cognitive and social functioning. *Child Development*, 71, 358-375.
- Landry, S. H., Smith, K. E., Swank, P. R., Assel, M. A., & Vellet, S. (2001). Does early responsive parenting have a special importance for children's development or is consistency across early childhood necessary? *Developmental Psychology*, 37(3), 387-403.

- Landry, S. H., Smith, K. E., Swank, P.R., Zucker, T., Crawford, A. D., & Solari, E. F. (2012). The Effects of a Responsive Parenting Intervention on Parent–Child Interactions During Shared Book Reading. *Developmental Psychology, 48*(4), 969–986.
- Landry, S. H., Smith, K. E., & Swank P. R. (2006). Responsive parenting: Establishing early foundations for social, communication, and independent problem solving. *Developmental Psychology, 42*(4), 627–642.
- Leach, P., Barnes, J., Malmberg, L., Sylva, K., Stein, A., & the FCCC team. (2008). The quality of different types of child care at 10 and 18 months: a comparison between types and factors related to quality. *Early Child Development and Care, 178*(2), 177–209.
- Leaper, C. (2013). Parenting girls and boys. In Bornstein, M. H. (Ed.). *Handbook of Parenting. Social Conditions and Applied Parenting: Psychology Press, 4*, 189–226.
- Lemche, E., Kreppner, J. M., Joraschky, P., & Klann-Delius, G. (2007). Attachment organization and the early development of internal state language: A longitudinal perspective. *International Journal of Behavioral Development, 31*(3), 252–262.
- Liang, X., Fuller, B., & Singer, J. (2000). Ethnic differences in child care selection: The influence of family structure, parenting practices, and home language. *Early Childhood Research Quarterly, 15*(3), 357–384.
- Lima, A. B. R., & Bhering, E. (2006). Um estudo sobre creches como ambiente de desenvolvimento. *Cadernos de Pesquisa, 36*, 573–596.
- Linhares, M.B.M., Carvalho, A.E.V., Padovani, F.H.P., Bordin, M.B.M., Martins, I.M.B., & Martinez, F.E. (2004). A compreensão do fator de risco da prematuridade sob a ótica desenvolvimental. In E.M. Marturano, M.B.M. Linhares, & S.R. Loureiro (Eds.), *Vulnerabilidade e proteção: indicadores na trajetória de desenvolvimento do escolar* (pp. 11–38). São Paulo: Casa do Psicólogo; FAPESP.
- Loeb, S., Bridges, M., Bassok, D., Fuller, B., & Rumberger, R. W. (2007). How much is too much? The influence of preschool centers on children’s social and cognitive development. *Economics of Education Review, 26*, 52–66.
- Lohaus, A., Keller, H., Lamm, B., Teubert, M., Fassbender, I., Freitag, C., Goertz, C., Graf, F., Kolling, T., Spangler, S., Vierhaus, M., Knopf, M., & Schwarzer, G. (2011). Infant development in two cultural contexts: Cameroonian Nso farmer and German middle-class infants. *Journal of Reproductive and Infant Psychology, 29*(2), 148–161.
- Lohaus, A., Keller, H., Ball, Voelker, & Elben. (2004) Maternal sensitivity in interactions with three- and 12-month-old infants: stability, structural composition, and developmental consequences. *Infant and Child Development, 13*, 235–252.

- Longobardi, E., Spataro, P., & Rossi-Arnaud, C. (2014). The relationship between motor development, gestures and language production in the second year of life: A mediational analysis. *Infant Behavior & Development*, *37*, 1–4.
- Lordelo, E. R. (1997). Efeitos da experiência de creche no desenvolvimento da criança: uma revisão. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, *13*(2), p. 221-229.
- Lordelo, E. R. (2002). Interação social e responsividade em ambientes doméstico e de creche: cultura e desenvolvimento. *Estudos de Psicologia (Natal)*, *7*, 343-350.
- Lordelo, E. R., & Bichara, I. D. (2009). Revisitando as funções da imaturidade: uma reflexão sobre a relevância do conceito na educação infantil. *Psicologia USP*, *20*(3), 337-354.
- Lordelo, E. R., Fonseca, A. L., & Araújo, M. L. V. B. (2000). Responsividade do ambiente de desenvolvimento: crenças e práticas como sistema cultural de criação de filhos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *13*, 73-80.
- Lordelo, E. R., França, C. B., Lopes, L. M. S., Dacal, M. P. O., Carvalho, C. S., Guirra, R. C., & Chalub, A. A. (2006). Investimento parental e desenvolvimento da criança. *Estudos de Psicologia (Natal)*, *11*, 257-264.
- Lordelo, E. R.; Chalhub, A. A.; Guirra, R. C., & Carvalho, C. S. (2007). Contexto e desenvolvimento cognitivo: frequência à creche e evolução do desenvolvimento mental. *Psicol. Reflexão e Crítica*, *20*(2), p.324-334.
- Lung, F., Shu, B., Chiang, T., Chen, P., & Lin, L. (2009). Predictive validity of Bayley scale in language development of children at 6–36 months. *Pediatrics International*, *51*, 666–669.
- Main, M. (1999). Epilogue. Attachment theory: Eighteen points with suggestions for future studies. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 845 – 889). New York: Guilford Press.
- Main, M., & Solomon, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth strange situation. In Greenberg, D. Cicchetti & E.M. Cummings (Ed.). *Attachment in the Preschool Years: Theory, Research and Intervention*, M.T. Chicago: University of Chicago Press, 121-160.
- Mansoor, E., Morrow, C. E., Accornero, V. H., Xue, L., Johnson, A. L., Anthony, J. C., & Bandstra, E. S. (2012). Longitudinal Effects of Prenatal Cocaine Use on Mother-Child Interactions at Ages 3 and 5. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, *33*(1).
- Marshall, N. L. (2004). The Quality of Early Child Care and Children's Development. *Current Directions in Psychological Science*, *13*(4), 165-168.

- McElwain, N. L., & Booth-LaForce, C. (2006). Maternal Sensitivity to Infant Distress and Nondistress as Predictors of Infant–Mother Attachment Security. *Journal of Family Psychology, 20*(2), 247–255.
- Melchiori, L. E., & Alves, Z. M. M. B. (2000). Comportamento de bebês em situações de separação e reencontro com os pais, na rotina diária da creche. *Paidéia, 10*, 51-59.
- Melhuish, E. C. (2004). *A literature review of the impact of early years provision upon young children, with emphasis given to children from disadvantaged backgrounds: Report to the Comptroller and Auditor General*. London: National Audit Office.
- Mesman, J. (2010). Maternal responsiveness to infants: comparing micro- and macro-level measures. *Attachment & Human Development, 12*(1–2), 143–149.
- Morley, T., Xue, Y., O'Connor, K., Moran, G., Pederson, D., & Bento, S. (2010). Beyond Sensitivity: Patterns of Maternal Interaction in Secure vs. Non-Secure Attachment Relationships. *Psychology Presentations*. Paper 23. <http://ir.lib.uwo.ca/psychologypres/23>.
- Morrissey, T. W. (2009). Multiple Child-Care Arrangements and Young Children's Behavioral Outcomes. *Child Development, 80*(1), 59-76.
- NICHD Early Child Care Research Network (2000). The relation of child care to cognitive and language development. *Child Development, 71*, 958–978.
- NICHD Early Child Care Research Network (2001) Non-maternal care and family factors in early development: An overview of the NICHD Study of Early Child Care. *Journal of Applied Developmental Psychology, 22*(5), 457–492
- NICHD Early Child Care Research Network (2002a). Child-Care Structure → Process → Outcome: Direct and Indirect Effects of Child-Care Quality on Young Children's Development. *Psychological Science, 13*(3), 199-206.
- NICHD Early Child Care Research Network (2002b). The Interaction of Child Care and Family Risk in Relation to Child Development at 24 and 36 Months. *Applied Developmental Science, 6*(3), 144-156.
- NICHD Early Child Care Research Network (2003). Early child care and mother–child interaction from 36 months through first grade. *Infant Behavior & Development, 26*, 345–370.
- NICHD Early Child Care Research Network (2004). Type of child care and children's development at 54 months. *Early Childhood Research Quarterly, 19*, 203–230.
- NICHD Early Child Care Research Network (2006a). Child-care effect sizes for the NICHD study of early child care and youth development. *American Psychologist, 61*(2), 99–116.

- NICHD Early Child Care Research Network (2006b). Findings for Children up to Age 4½ Years. National Institutes of Health, NIH Pub. No. 05-4318.
- NRCIM - National Research Council and Institute of Medicine, Division of Behavioral and Social Sciences and Education, Board on Children, Youth, and Families, Committee on Family and Work Policies. (2003). *Working families and growing kids: Caring for children and adolescents* (E. Smolensky & J.A. Gootman, Eds.). Washington, DC: National Academies Press. <http://www.nap.edu/openbook/0309087031/html/R1.html>
- Núcleo de Infância e Família/Projeto CRESCI (2011a). *Ficha de dados demográficos da família*. Porto Alegre, RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Material não publicado.
- Núcleo de Infância e Família/Projeto CRESCI (2011b). *Observação da Interação Mãe-Bebê – 6º mês*. Porto Alegre, RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Material não publicado.
- Núcleo de Infância e Família/Projeto CRESCI (2011c). *Observação da Interação Mãe-Bebê – 18º mês*. Porto Alegre, RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Material não publicado.
- Oliveira, E. A., Barros, F. C., Anselmi, L. D. S., & Piccinini, C. A. (2006). The quality of home environment in Brazil: an ecological model. *Journal of Child and Family Studies*, 15(5), 633–644.
- Oliveira, M. A., Furtado, R. A., Souza, T. N. & Campos-de-Carvalho, M. I. (2003). Avaliação de ambientes educacionais infantis. *Paidéia*, 13, 41-58.
- Oudgenoeg-Paz, O., Volman, M. J. M., & Leseman, P. P. M. (2012). Attainment of sitting and walking predicts development of productive vocabulary between ages 16 and 28 months. *Infant Behavior and Development*, 35, 733–736.
- Pacheco, A. L. P. B., & Dupret, L. (2004). Creche: desenvolvimento ou sobrevivência? *Psicologia USP*, 15, 103-116.
- Pederson, D. R., & Moran, G. (1995). Maternal Behavior Q-set [Appendix B]. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 60(2-3), 247-254.
- Pederson, D. R., Moran, G., & Bento, S. (1999). Maternal Behaviour Q-sort. *Psychology Publications*. Paper 1. <http://ir.lib.uwo.ca/psychologypub/1>
- Pederson, D. R., Moran, G., & Bento, S. (2013). The maternal behaviour q-sort (MBQS): Assessing maternal sensitivity and the quality of mother-infant interaction. University of Western Ontario.

- Peisner-Feinberg, E. S., & Burchinal, M. R. (1997). Relations between preschool children, child care experiences, and concurrent development: The Cost, Quality, and Outcomes Study. *Merrill-Palmer Quarterly*, *43*, 451–477.
- Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Culkin, M. L., Howes, C., Kagan, S. L., & Yazegian, N. (2001). The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social development trajectories through second grade. *Child Development*, *72*(5), 1534-1553.
- Pessanha, M., Aguiar, C., & Bairrão, J. (2007). Influence of structural features on Portuguese toddler child care quality. *Early Childhood Research Quarterly*, *22*, 204–214.
- Peyton, V., Jacobs, A., O'Brien, M., & Roy, C. (2001). Reasons for choosing child care: Associations with family factors, quality, and satisfaction. *Early Childhood Research Quarterly*, *16*, 191–208.
- Phillips, D. A., & Lowenstein, A. E. (2011). Early Care, Education, and Child Development. *Annual Review of Psychology*, *62*, 483–500.
- Phillips, D., Mekos, D., Scarr, S., McCartney, K., & Abbott-Shim, M. (2000). Within and beyond the classroom door: Assessing quality in child care centers. *Early Childhood Research Quarterly*, *15*, 475 – 496
- Piccinini, C. A., & Rapoport, A. (2004). A escolha do cuidado alternativo para o bebê e a criança pequena. *Estudos de Psicologia*, *9*, 497-503.
- Piccinini, C. A., Lopes, R. R., Becker, S. M. S., Martins, G. D .F., Gabriel, M. R., Polli, R., & Tudge, J. (2012). *O impacto da creche no desenvolvimento socioemocional e cognitivo infantil: estudo longitudinal do sexto mês de vida do bebê ao final dos anos pré-escolares*. Projeto de pesquisa não publicado, Instituto de Psicologia, UFRGS.
- Piccinini, C. A., Marin, A. H., Alvarenga, P., Lopes, R. C. S., & Tudge, J. R. (2007). Responsividade materna em famílias de mães solteiras e famílias nucleares no terceiro mês de vida da criança. *Estudos de Psicologia (Natal)*, *12*, 109-117.
- Piccinini, C. A., Polli, R. G., Bortolini, M., Martins, G. D. F., & Lopes, R. C. S. (2013). Razões maternas para colocar ou não o bebê na creche no primeiro ano de vida da criança. Manuscrito submetido para publicação.
- Rapoport, A., & Piccinini, C. A. (2006). Apoio social e experiência da maternidade. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, *16*, 85-96.
- Rentzou, K., & Sakellariou, M. (2011). The Quality of Early Childhood Educators: Children's Interaction in Greek Child Care Centers. *Early Childhood Education Journal*, *38*(5), 367-376.

- Ribas, A. F. P., Seidl-de-Moura, M. L., & Ribas, R. C. Jr. (2003). Responsividade maternal: Levantamento bibliográfico e discussão conceitual. *Psicologia: Reflexão & Crítica*, 16, 137-145.
- Robson, C. (1993). *Real World Research*, Oxford: Blackwell.
- Rosemberg, F. (2003). Panorama da Educação Infantil brasileira contemporânea. Simpósio Educação Infantil: construindo o presente. *Anais*. Brasília: UNESCO, 33-81.
- Rossetti-Ferreira, M. C., Ramon, F., & Silva, A. P. S. (2002). Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. *Cadernos de Pesquisa*, 115, 65-100.
- Rudasill, K. M., & Rimm-Kaufman, S. E. (2009). Teacher–child relationship quality: The roles of child temperament and teacher–child interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 107–120.
- Ruzek, E., Burchinal, M., Farkas, G., & Duncan, G. J. (2014). The quality of toddler child care and cognitive skills at 24 months: Propensity score analysis results from the ECLS-B. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 12– 21.
- Santos, F. M. S., & Seidl-de-Moura, M. L. (2002). A relação mãe-bebê e o processo de entrada na creche: esboços de uma perspectiva sociocultural. *Psicologia: ciência e profissão*, 22(2).
- Schipper, E. J., Riksen-Walraven, M., & Geurts, S. A. E. (2006). Effects of Child–Caregiver Ratio on the Interactions Between Caregivers and Children in Child-Care Centers: An Experimental Study. *Child Development*, 77(4), 861-874.
- Seidl-de-Moura, M. L., Ribas, A. F. P., Seabra, K. C., Pessôa, L. F., Nogueira, S. E., Mendes, D. M. L. F., Rocha, S. B., & Vicente, C. C. (2008). Interações mãe-bebê de um e cinco meses: aspectos afetivos, complexidade e sistemas parentais predominantes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21, 66-73.
- Silva, J. B., & Souza, T. N. (2011). Análise da utilização de uma escala para avaliação da qualidade de creches. *Estudos em Avaliação Educacional*, 22(48), 137-158.
- Silva, N. D. S. H., Lamy Filho, F., Gama, M. E. A., Lamy, Z. C., Pinheiro, A. L., & Silva, D. N. (2011). Instrumentos de avaliação do desenvolvimento infantil de recém-nascidos prematuros. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 21, 85-98.
- Silveira, S. M. (2009). *Qualidade do atendimento de creches: análise de uma escala de avaliação*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Singer, J. D., Fuller, B., Keiley, M. K., & Wolf, A. (1998). Early child-care selection: Variation by geographic location, maternal characteristics, and family structure. *Developmental Psychology*, 34(5), 1129-1144.

- Souza, T. N. (2003). *Análise da adequabilidade da Infant/Toddler Environment Rating Scale para avaliar ambientes de creches de Ribeirão Preto*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Spitz, R. A. (1945). Hospitalism; an inquiry into the genesis of psychiatric conditions in early childhood. *Psychoanalytic Study Child*, 1, 53-74.
- Stucchi, M. P. (2005). Em busca da distância segura. *Construção Psicopedagógica*, 13(10).
- Sylva, K., Stein, A., Leach, P., Barnes, J., & Malmberg, L. (2007). Family and child factors related to the use of non-maternal infant care: An English study. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(1), 118–136.
- Sylva, K., Stein, A., Leach, P., Barnes, J., Malmberg, L. E., & the, FCCC team. (2011). Effects of early child-care on cognition, language, and task-related behaviours at 18 months: An English study. *British Journal of Developmental Psychology*, 29(1), 18-45.
- Tarabulsky, G. M., Bernier, A., Provost, M. A., Maranda, J., Larose, S., Moss, E., Larose, M., & Tessier, R. (2005). Another look inside the gap: Ecological contributions to the transmission of attachment in a sample of adolescent mother–infant dyads. *Developmental Psychology*, 41, 212–224.
- Tarabulsky, G. M., Provost, M. A., Bordeleau, S., Trudel-Fitzgerald, C., Moran, G., & Pederson, D. R. (2009). Validation of a short version of the maternal behavior Q-set applied to a brief video record of mother–infant interaction. *Infant Behavior & Development*, 32, 132–136
- Thomason, A. C. (2011). *Teacher Personal and Professional Characteristics: Contributions to Emotional Support and Behavior Guidance in Early Childhood Classrooms* (Doctoral dissertation). http://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/Thomason_uncg_0154D_10586.pdf
- Topping, K., Dekhinet, R., & Zeedyk, S. (2011). Hindrances for Parents in Enhancing Child Language. *Educational Psychology Review*, 23(3), 413-455.
- van den Boom, D. C. (1997). Sensitivity and Attachment: Next Steps for Developmentalists. *Child Development*, 68(4), 592-594.
- van IJzendoorn, M. H., Vereijken, C. M. J., Bakermans-Kranenburg, M. J., & Riksen-Walraven, J. M. (2004). Assessing attachment security with the attachment Q sort: Meta-analytic evidence for the validity of the observer AQS. *Child Development*, 75(4), 1188–1213.
- Vandell, D., & Wolfe, B. (2000). *Child care quality: does it matter and does it need to be improved?* Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services, Office of the Assistant Secretary for Planning and Evaluation.

- Vasconcelos, C. R. F., Amorim, K. S., Anjos, A. M., & Rossetti-Ferreira, M. C. (2003). A Incompletude como Virtude: Interação de Bebês na Creche. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(2).
- Vieira, M. E. B., Ribeiro, F. V., & Formiga, C. K. M. R. (2009). Principais instrumentos de avaliação do desenvolvimento da criança de zero a dois anos de idade. *Revista Movimento*, 2(1), 23-31.
- Waters, E., & Cummings, E. M. (2000). A secure base from which to explore close relationships. *Child Development*, Special Millenium Issue.
- Weber, L. N. D., Santos, C. S. D., Becker, C., & Santos, T. P. (2006). Filhos em creches no século XXI e os sentimentos das mães. *Psicologia Argumento*, 24(44), 45-54.
- Wendland-Carro, J., Piccinini, C. A., & Millar, W. S. (1999). The role of early intervention on enhancing the quality of mother-infant interaction. *Child Development*, 70(3), 713-721.
- Winnicott, D. W. (1983/2008). *Ambiente e processo de maturação*. Porto alegre: Artmed.
- Winnicott, D. W. (1988/2006). *Os bebês e suas mães* (3a ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Winnicott, D. W. (2001). *A família e o desenvolvimento individual* (2a ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Wooldridge, M. B., & Shapka, J. (2012). Playing with technology: Mother–toddler interaction scores lower during play with electronic toys. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 33(5).
- World Health Organization (2012). *Born too soon:the global action report on preterm birth*. Geneva: World Health Organization.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 288.
- Zamberlan, M. A. T. (2002). Interação mãe-criança: enfoques teóricos e implicações decorrentes de estudos empíricos. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 7, 399-406.

ANEXO A

FICHA DE DADOS DEMOGRÁFICOS DA FAMÍLIA (NUDIF/CRESCI, 2011a)*

I. Eu gostaria de algumas informações sobre você e o teu companheiro:

- Mãe do bebê (Cód. identificação):**.....
- Idade:..... Escolaridade (anos concluídos):
 - Religião:..... Praticante: () sim () às vezes () não
 - Local de nascimento?
 - Onde viveu a maior parte da vida: () capital () cidade do interior () Zona rural
Município:.....
 - Estado Civil: () casada; () solteira; () separada; () viúva; () com companheiro
 - Número de filhos teus: Enteados:
 - Filhos teus com atual companheiro (incluir sexo – M ou F e idade):
Vive junto:; Não vive junto:
 - Filhos teus com outro companheiro (incluir sexo – M ou F e idade):
Vive junto:; Não vive junto:.....
 - Moras com o pai do bebê? sim () não () Se sim: Desde quando?
 - Quem mais mora na casa? (incluir parentesco e idade)
 - Número total de pessoas que moram na casa:
 - Tu trabalhas fora? () sim () não () desempregada
 - O que tu fazes (ias)?..... Horas/dia: Dias/semana:
 - Não trabalha há meses
 - Salário: Qual a renda familiar mensal (aprox.)?
.....
 - Moradia: própria () alugada () outro ()
- Companheiro (Cód. identificação):**.....
- Idade:..... Escolaridade (anos concluídos):
 - Religião:..... Praticante: () sim () às vezes () não
 - Local de nascimento?
 - Onde viveu a maior parte da vida: () capital () cidade do interior () Zona rural
Município:.....
 - Filhos do companheiro com outra mulher (incluir sexo – M ou F e idade):
Vive junto:; Não vive junto:
 - Trabalha fora? () sim () não () desempregado
 - O que faz (ia)?..... Horas/dia: Dias/semana:
 - Não trabalha há meses
 - Salário:.....
- Bebê**
- Idade gestacional (em semanas):.....- Peso ao nascer:.....

Informações do pai do bebê (se ele não for o companheiro e for presente)

- Idade:..... Escolaridade (anos concluídos):
- Local de nascimento?
- Onde viveu a maior parte da vida: () capital () cidade do interior () Zona rural
Município:.....
- Possui outros filhos? (incluir sexo – M ou F e idade):.....
- Trabalha fora? () sim () não () desempregado
- O que faz (ia)?..... Horas/dia: Dias/semana:
- Não trabalha há meses

II. Eu gostaria agora, de algumas informações sobre a tua moradia**

- Possui Televisores (em cores)? Sim () Quantos? _____ Não ()
- Possui Rádio (qualquer um, menos de automóvel)? Sim () Quantos? _____ Não ()
- Possui Banheiro (definidos pela existência de vaso sanitário e privativos do domicílio)? Sim ()
Quantos? _____ Não ()
- Possui Automóvel (carro ou moto) (não táxi, vans ou pick-ups usados para atividades profissionais)? Sim ()
Quantos? _____ Não ()
- Possui Empregada doméstica (apenas mensalistas, que trabalham pelo menos 5 dias por semana)? Sim ()
Quantas? _____ Não ()
- Possui Máquina de Lavar (automáticas e/ou semi-automáticas)? Sim () Quantas? ___ Não ()
- Possui Videocassete e/ou DVD (qualquer tipo)? Sim () Quantos? _____ Não ()
- Possui Geladeira? Sim () Quantos? _____ Não ()
- Possui Freezer? Sim () Quantos? _____ Não ()

Para fins de pontuação:

Havendo geladeira no domicílio, independente da quantidade, serão atribuídos os pontos (4) correspondentes a possui de geladeira; Se a geladeira tiver um freezer incorporado – 2a. porta – ou houver no domicílio um freezer independente serão atribuídos os pontos (2) correspondentes ao freezer. As possibilidades são:

Não possui geladeira nem freezer	0 pt
Possui geladeira simples (não duplex) e não possui freezer	4 pts
Possui geladeira de duas portas e não possui freezer	6 pts
Possui geladeira de duas portas e freezer	6 pts
Possui freezer mas não geladeira (caso raro mas aceitável)	

Total de Pontos: _____ Classe: _____

Para uso do pesquisador:

Creche: _____
Local de aplicação: _____
Data da Coleta: _____
Responsável: _____

*Adaptada de NUDIF – 2009 por Scheila Becker, Gabriela Martins e Cesar Piccinini.

**Ítem derivado do Critério de Classificação Econômica Brasil, da ABEP, 2009.

ANEXO B

OBSERVAÇÃO DA INTERAÇÃO MÃE-CRIANÇA (NUDIF/CRESCI, 2011b)*

Descrição do ambiente de filmagem

Sala de brincadeiras com aproximadamente 25 m², com duas cadeiras, um tapete e brinquedos, tais como chocalhos, boneca, carrinho, caixa encaixa, torre, livros, telefone, ursinho, bola, animaizinhos.

Descrição da filmagem

A filmagem ocorrerá durante 30 minutos. Serão utilizadas duas câmeras filmadoras visando registrar de forma detalhada as interações mãe-criança.

Instruções para a mãe

Mãe e criança serão recepcionadas e convidadas a entrar em uma sala.

- Oi, como vocês estão?
- Como a gente já havia combinado, hoje nós vamos filmar você com o(a) (*nome do filho*).
- Nosso desejo era filmar vocês em casa, mas como isso não foi possível, criamos este ambiente para deixá-los à vontade. Assim, pedimos que você aja como usualmente costuma agir com o bebê. Vocês podem ficar à vontade e utilizar o espaço e os materiais da maneira que preferirem.

* Adaptado GIDEP/NUDIF, 2006 por Scheila Becker, Gabriela Martins e Cesar Piccinini.

ANEXO C

Itens e domínios do Maternal Behavior Q-Sort – MBQS (Pederson, Moran, & Bento, 1999, 2013)

Estar ciente dos sinais do filho

*2. Presta atenção nas atividades do seu filho quando tem uma visita.

Explicação: Independentemente de tarefas concorrentes, a mãe presta atenção no filho. Se o filho entrar em outro quarto a mãe está ciente das atividades deles, seu comportamento sugere que ela sempre sabe o que o filho está fazendo.

*4. Durante a interação com a visita, não presta atenção em seu filho (R).

Explicação: A mãe está preocupada com as visitas e não monitora o filho, desconhece as ações do filho. A mãe não consegue perceber ou comentar as atividades do filho.

22. Parece ignorar e não perceber os esforços da criança para obter atenção (R).

Explicação: Psicologicamente inacessível para o filho, ignora os sinais do filho.

24. Arruma sua posição/Reposiciona-se de modo a perceber os sinais do seu filho.

Exemplos: a mãe fica de frente para o filho; se o filho se move, a mãe reposiciona-se para conseguir ouvir ou ver o filho.

*25. Não é hábil em dividir sua atenção entre a criança e outras tarefas e com isso perde sinais/pedidos da criança (R).

Explicação: O que está sendo avaliado é a habilidade da mãe em atender às demandas simultâneas. Quando envolvida com outras tarefas tem lapsos (momentos) de atenção em relação ao filho.

*27. Responde aos sinais de seu filho (de angústia ou não) mesmo quando engajada em alguma outra atividade, tal como conversando com a visita.

Explicação: A mãe não apenas atende, mas também responde a estímulos do filho, enquanto realiza outras tarefas.

29. Quando seu filho está angustiado a mãe é capaz de identificar o porquê.

Explicação: A mãe não parece estar adivinhando o que o filho necessita, parece conhecer bem o filho, como evidenciado pelas respostas dele para as suas intervenções.

*36. Interrompe atividade provavelmente perigosa.

Explicação: Se o contexto requer, a mãe dá uma resposta rápida que claramente protege o filho, sem dar uma alternativa para ele. Claramente a prioridade da mãe é proteger o filho.

*64. Cumprimenta seu filho quando retorna ao cômodo.

*Itens do MBQS observados, mas que não foram considerados na análise dos dados, pois não dizem respeito ao contexto de laboratório em que a interação foi observada. Na atribuição de escore a esses itens, utilizou-se os escores 4, 5 e 6, que indicam que o item descreve comportamentos nem característicos nem não característicos da mãe ou que não se aplicam.

Explicação: Demonstra consciência do estado de atenção do filho. Exemplo: Quando ela volta após uma breve separação, vai saudar o filho, exceto quando tal saudação pode ser intrusiva ou perturbar a atividade que o filho está fazendo. Se não for observado, colocar nas colunas do meio.

65. Responde aos sinais do seu filho.

Explicação: A mãe não só está ciente dos sinais do filho como também responde a esses sinais. As respostas podem ou não ser apropriado. Se o filho não faz nenhum sinal, colocar nas colunas do meio.

69. Percebe quando seu filho está angustiado (ex: chora, está inquieto ou choraminga).

Explicação: Mostra que ela está consciente da angústia do filho. Dá um sinal observável para o filho de que ela está prestando atenção. Ela pode olhar ou comentar para o filho. A mãe pode ou não intervir.

72. Percebe quando seu filho sorri e vocaliza.

Explicação: dá um sinal visível de que ela está ciente dos sinais positivos do filho. Exemplo: olha quando o filho sorri, mas pode ou não responder sorrindo ou vocalizando.

Eficácia de resposta

3. As respostas da mãe são imprevisíveis (R).

Colunas não característico: Responde consistentemente na mesma maneira.

Explicação: A previsibilidade da resposta da mãe é avaliada. A partir da experiência do filho, é difícil saber como a mãe responderá aos sinais positivos ou negativos. Considere qualquer resposta e falta de resposta a sinais do filho. Se a mãe consistentemente ignora sinais do filho ou consistentemente é responsiva, coloque nas colunas não característico.

20. Responde precisamente aos sinais de angústia.

Explicação: A precisão é definida pela resposta do filho. A angústia do filho diminui ou termina após a intervenção da mãe. Se não houver intervenção da mãe, colocar nas colunas não característico. Se não há angústia colocar nas colunas do meio.

26. Responde imediatamente quando seu filho chora ou choraminga.

Explicação: O tempo de resposta da mãe é o que é avaliado no item. Considere todas as formas de afeto negativo, incluindo choro, frustração e agitações. Se não houver afeto negativo, colocar nas colunas do meio.

28. Oferece ao filho uma alternativa aceitável para desviar a atenção de uma atividade inapropriada.

Explicação: Fornece uma atividade mais adequado para envolver o filho.

33. Repete uma sucessão de intervenções, fazendo uso da tentativa e erro, em busca do melhor método para satisfazer seu filho (R).

Explicação: Nenhuma estratégia evidente para satisfazer as necessidades do filho, as intervenções parecem sem razão óbvia. Nenhuma intuição (*intuitive sense*) das necessidades do filho.

44. A mãe possui expectativas realistas com relação ao autocontrole de afeto do filho.

Explicação: Intervém quando o filho atingiu o limite da capacidade de se auto-acalmar ou de outra forma de regular as emoções. Determinar as expectativas da mãe, observando o tempo da intervenção da mãe, bem como o conteúdo. Exemplos: Limita a frustração do bebê com tarefas, oferecendo assistência;

monitorar o filho quando ele cai para ver se o filho precisa de conforto no gerenciamento da dor (in managing hurt); gentilmente sugere atividade alternativa para conter as emoção do filho.

62. Interpreta as dicas (os sinais) corretamente como pode ser visto pelas respostas do filho.

Explicação: Prevê as necessidades do filho com precisão, como mostrado pela satisfação do filho com a resposta dela. Exemplo: o filho se agita, a mãe intervém e o filho se acalma e parece satisfeito.

66. Consistentemente não responsiva (não responde ao seu filho) (R).

Explicação: não responde aos sinais positivos ou negativos. Considere a consistência de sua falta de responsividade. Exemplo: a mãe responde a sinais negativos e ignora sinais positivos, colocar nas colunas do meio.

67. Responde somente à angústia frequente, prolongada ou intensa (R).

Explicação: Intervém e/ou conforta o filho apenas quando os sinais de angústia são frequentes, ou prolongados ou intensos, caso contrário, parece alheia ao sofrimento do filho. A mãe não responde a sinais menos intensos de angústia do filho, como reclamar e choramingar.

89. As intervenções satisfazem a criança.

Explicação: As intervenções são eficazes como evidenciado pelo filho ao se acalmar ou se satisfazer.

Afeto positivo

42. Expressões de afeto são superficiais/ formais, limitadas a beijos mecânicos, geralmente na cabeça (R).

Explicação: Expressões de afeto são bruscas ou obrigatório, falta de intimidade e de envolvimento de qualidade. Exemplo: a mãe desce rapidamente e beija o filho na cabeça. Se não há expressão de afeto, colocar nas colunas do meio. Se as trocas afetivas são quentes, com espontâneos toques, carícias e beijos ou em resposta a gestos de afeição do filho, colocar nas colunas não características.

43. A mãe é animada quando interage com a criança.

Explicação: utiliza variadas expressões de afeto, é entusiasmada com o filho. Se a mãe é apática ou indiferente na interação com o filho, colocar nas colunas não característico.

45. Elogia o filho.

Exemplos: Mostra aprovação ao filho reconhecendo e comemorando as realizações e atividades dele.

57. Demonstra prazer quando interage com seu filho.

Explicação: O prazer e adoração pelo filho são evidentes na interação. Interações são caracterizadas por gestos espontâneos positivos, vocalizações, sorrisos para o filho.

78. Brinca jogos sociais com seu filho (jogo com interação, ex: esconder o rosto, bater palmas, músicas acompanhadas de movimentos, imitação).

Explicação: envolve o filho com jogos interativos. Exemplos: esconder o rosto, bater palmas, música acompanhada de movimento, e quando na idade apropriada, imitação.

81. Expressa espontaneamente sentimentos positivos em relação ao filho.

Explicação: O amor e a aceitação são expressos exteriormente para o filho; a mãe não só ama o filho, mas esses sentimentos são óbvio para o filho. Exemplos - mostra seus sentimentos de prazer o filho dizendo coisas amáveis a ele, quando ele faz algo bonito, sorri e faz comentários para ele.

83. Indiferente ao interagir com seu filho (R).

Explicação: As interações são impessoais, afastadas e remotas da atividade em andamento do filho.

Exemplo - as interações parecem ser mais obrigatórias do que prazerosas.

Rejeição

9. Ignora sinais positivos (vocalização, sorrisos, tentativas de alcançar algo ou alguém).

Explicação: Afeto positivo do filho, ou tentativas dele para envolver a mãe são ignorados. Estes são sinais do filho dirigidos à mãe. Se o filho não sinaliza para a mãe, coloque nas colunas do meio.

60. Repreende ou critica o seu filho.

Explicação: interações caracterizadas por repreensões, desprezo ou crítica hostil. Existe um tom punitivo para as interações.

61. Se irrita quando seu filho demanda contato físico ou proximidade.

Explicação: Irritação pode ser expressa de forma encoberta, propositadamente ignora pedidos para o contato com sinais de irritação (por exemplo, suspiros, olhares hostis). Irritação pode também ser expressa abertamente criticando os pedidos de proximidade do filho (por exemplo, "você é um chato", dito em tom pejorativo) ou abruptamente redirecionando fisicamente os pedidos por contato do filho.

79. Angustia pelas exigências do filho (tem baixa tolerância a sinais mais insistentes).

Explicação: A mãe tem baixa tolerância para os sinais mais insistentes, tem dificuldade em aceitar a responsabilidade pelos cuidados com o filho. Exemplos – quando o filho precisa de cuidados e conforto, a mãe fica aborrecida, irritada ou ressentida.

80. Incomoda-se quando seu filho não coopera.

Explicação: não aceita ou respeita o filho quando o filho não está de acordo com as iniciativas ou pedidos da mãe. Exemplos: quando o filho não obedece, a mãe pode aumentar o tom emocional, entrando em batalha com o filho; colocando o filho distante, ignorando o filho, ou recusando-se a ceder às exigências do filho.

86. Termina o contato físico antes que seu filho esteja satisfeito.

Explicação: quando está em contato, rompe contato antes que filho seja confortado completamente ou esteja pronto para passar para outras atividades.

88. Interações como seu filho são caracterizadas pelo conflito.

Explicação: Mãe e filho parecem ter vontades diferentes, falta de prazer mútuo, tendência de hostilidade um com o outro.

90. É punitiva ou retaliativa durante interações com seu filho.

Explicação: hostilidade e rejeição com o filho. Exemplos: repreende, critica, ignora, é agressiva, é rude nos movimentos com o filho, ou dá um tapa no filho.

Sincronia

*14. Interrompe de repente sua interação com a criança para falar com a visita ou para realizar alguma outra atividade (R).

Explicação: Termina ou interrompe a interação enquanto está envolvida ativamente com o filho, sem aviso

ou preparação. Exemplo – A mãe coloca o filho para baixo (no chão) quando o telefone toca ou fala com a visita enquanto o filho está interagindo com ela.

15. Procura envolver seu filho em jogos ou atividades que estão além da sua capacidade atual (R).

Explicação: A mãe não percebe ou é insensível à capacidade atual do filho – Exemplo: envolve o filho em atividade quando ele parece frustrado, ou incapaz de completar. Isto está em contraste com o suporte (*scaffolding*), ou seja, quando a mãe claramente auxilia o filho na obtenção de novos objetivos.

31. Redireciona a necessidade de proximidade e/ou contato do seu filho sem um período de transição que facilite uma interação suave (R).

Explicações: Considere quão abruptamente a mãe redireciona a necessidade do filho de proximidade ou contato. Exemplos: não reconhece os desejos por contato do filho; desvia a atenção do filho sem levar em conta a necessidade dele para contato. Se a mãe reconhece a necessidade do filho e oferece uma alternativa que seja aceitável para a criança, coloque na coluna do não característico.

32. Interações assíncronas com seu filho, ex: o “timing” do comportamento da mãe mostra-se fora de sintonia com o comportamento da criança (R).

Exemplos: a mãe pode interferir em atividades que o filho está gostando, pode não reconhecer que o filho está se comunicando com ela; inicia interações quando o filho está fazendo outras atividades, é ativa quando o filho está tranquilo; quieta quando o filho está ativo.

34. As interações ocorrem de acordo com o ritmo e estado atual da criança.

Explicação: Indica consciência do estado atual de filho, seguindo o ritmo do filho. Exemplos: quando o filho está cansado não o pressiona para completar uma tarefa, muda a interação de acordo com o interesse do filho ou seu nível de frustração.

35. Interação bem resolvida com a criança – a interação termina quando seu filho está satisfeito – também considere a forma com que a mãe termina interações em curso as quais a criança demonstra estar gostando.

Explicação: Conforto, bem como atividades prazerosas são considerados. A mãe parece saber quando o filho está satisfeito. Exemplo, se o filho está em contato com a mãe, não termina, interrompe ou redireciona até o filho estar pronto para ser colocado no chão (*to be put down*), se o filho está envolvido com o jogo/brincadeira com a mãe, ela continua atividade até o filho se mover ou sinaliza que o jogo/brincadeira terminou.

53. Diminui o ritmo, espera pelas respostas do filho durante interação.

Explicação: Garante que o filho tenha a oportunidade de responder, adaptando o ritmo das interações. Exemplos: Dá ao filho oportunidade de explorar ao introduzir uma nova atividade; durante o jogo de quebra-cabeça é mais focada em oferecer apoio na atividade do que em completar o quebra-cabeças.

68. Interações apropriadamente vigorosas e excitantes, podendo ser julgada pelas respostas da criança (ajustada ao nível de atividade do filho).

Explicação: interações com o filho são ajustadas (*well-timed*) e combinam com o nível de atividade do filho ou com seu entusiasmo.

70. Resposta atrasada de tal modo que seu filho não conecta as respostas da mãe como a ação

que a desencadeou (R).

Explicação: por causa da diferença de tempo da mãe, as respostas não são contingentes ou, obviamente, relacionadas com sinais ou comportamentos do filho. Exemplo: o filho dá sinal de que quer suco, a mãe entrega o suco alguns minutos mais tarde. O filho dá sinal de que quer ser pego, a mãe ignora até que ela termine sua atividade em andamento e, em seguida, responde.

71. Baseia-se no foco da atenção do seu filho (guia a interação pelo interesse do filho, ao invés de iniciar uma nova atividade).

Explicação: Ciente do interesse e atenção do filho, usa essa informação como um guia para suas interações. Exemplo: durante o jogo/brincadeira participa do que o filho está interessado, em vez de introduzir uma nova atividade.

84. Sua demonstração de afeto não combina com a demonstração de afeto do filho (ex: está sorrindo quando o filho está angustiado) (R).

Explicação: o afeto não é congruente com o estado emocional do filho, pode indicar que o afeto da mãe se difere em relação ao do filho. Exemplo: o filho está assustado e a mãe ri e diz que ele é tímido.

Controle e interferência

1. Dá ao seu filho pouca oportunidade de contribuir na interação.

Explicação: A mãe pode iniciar o jogo ou interações, no entanto, ela não segue o exemplo do filho, como resultado, há pouca ou nenhuma troca (*turn taking*). A mãe é diretiva sem levar em conta as intenções do filho. Se pouco ou nenhuma interação coloque nas colunas do meio.

7. Trata seu filho como um objeto inanimado quando se movimenta com ele ou ajusta sua postura.

Explicação: Os movimentos físicos do filho são desajeitados (*awkward*), talvez sem gentileza. Exemplos – trata o filho como uma marionete, de repente aproxima-se dele e ajusta sua postura.

16. Durante as interações com seu filho, falha em diminuir o ritmo ou em retroceder a partir dos sinais dele.

Explicação: A mãe não altera a interação em resposta aos sinais de desinteresse ou aversão do filho. Exemplo - pode continuar a oferecer um brinquedo ao filho, apesar do filho recusar, ou pode solicitar que o filho faça algo quando não está interessado.

17. Conteúdo e ritmo da interação definida mais pela mãe do que pela resposta da criança.

Explicação: A mãe segue agenda (programação) própria durante a interação. Ignora iniciativas do filho ou sinais para mudar o ritmo ou o conteúdo das interações. Impõe a sua vontade.

30. As interações com seu filho são caracterizadas por manipulações físicas ativas.

Explicação: As interações são mais físicas do que verbais. A mãe controla fisicamente os movimentos do filho, suas posições e ações. Exemplos: pode mover a mão do filho a um objeto; vigorosamente move o filho, segura as mãos do filho para bater palmas (hand over hand pat-a-cake).

52. A mãe usa proibição verbal (ex: “não”, “não-faça”).

Explicação: inibe ou controla as ações do filho verbalmente.

54. Provoca o filho para promover interação/contato contínuo.

Explicação: Provoca o filho como uma forma de expressar sentimento negativo. Como na rejeição da escala de Ainsworth, mesmo quando o filho responde positivamente a provocações, parece haver algum componente negativo e agressivo no comportamento da provocação - e, em extremos, a provocação é sádica e hostil. Exemplos: Oferece brinquedo e em seguida, colocá-o fora do alcance do filho quando o filho se mostra interessado; empurra repetidamente brinquedo na cara do filho; tentando distrair o filho cutucando-o quando angustiado. Se não observado e não esperado para essa mãe, colocar nas colunas não características.

55. Respeita o filho como um indivíduo. Ex: é capaz de aceitar o comportamento dele mesmo se não for compatível com os desejos dela (R).

Explicação: Aceita o desejo do filho para expressar autonomia, explorar e/ou experimentar seu ambiente sem restrições, mesmo quando estas experiências podem ser contrárias às expectativas da mãe. Isto não inclui experiências que podem ser perigosas ou que o filho pode precisar de intervenções da mãe (por exemplo, dormir).

59. Deixa a criança realizar atividades apropriadas sem interrupção (R).

Explicação: Como na escala de cooperação de Ainsworth, as intervenções da mãe e inícios de interação não quebra ou interrompe a atividade em andamento do filho. Interações são voltadas tanto em sincronia e qualidade para o estado de humor e interesse atual do filho. Exemplo, se o filho está envolvido em atividade apropriada, a mãe espera até que ele acabe para introduzir uma nova tarefa.

82. Restringe fisicamente os movimentos do filho quando próximo (ex: cercadinho que limita a exploração, ser colocado entre as pernas).

Explicação: restringe fisicamente o filho. Restrições impessoais, como carrinhos e cadeiras podem ser consideradas se o filho é colocado neles como uma forma de restringir a exploração ativa dele. Exemplo: encerra o filho com as pernas enquanto está brincando para que ele não possa se afastar.

85. Interações com seu filho são incompletas (interações são fragmentadas ou acabam repentinamente).

Explicação: As interações são fragmentadas ou arbitrariamente terminadas antes de chegar a um final natural. Não dá oportunidade para o filho explorar totalmente a atividade atual. Exemplo: apresenta atividade diferente quando o filho está gostando de brincar com um brinquedo.

87. Opõe-se ativamente aos desejos do filho.

Explicação: A mãe não reconhece a autonomia do filho, não aceita que o filho tenha vontade, interfere ativamente ou redireciona a atividade em andamento do filho. Não considera o humor e a atividade em andamento do filho.

Facilitação da exploração e aprendizagem

11. Repete as palavras cuidadosamente e vagarosamente para o filho, como se estivesse ensinando o significado ou nomeando uma atividade ou objeto.

Explicação: A mãe expande vocalizações do filho ou atividades como se estivesse ensinado (*in a teaching style*).

39. A mãe é instrutiva (tenta ensinar) durante interações com o filho.

Exemplos: Aproveita interações como oportunidades de instrução para ensinar o filho; rotula as atividades do filho; pergunta: "o que é ...?"; Usa diretivas durante as interações.

48. Aponta e identifica coisas interessantes no ambiente do filho.

Explicação: Ciente do ambiente do filho de tal forma que ela aponta e rotula coisas que podem ser de interesse para o filho. Considere também como a mãe estrutura o ambiente para o filho, oferecendo instruções verbais para transições de atividades, apresentando visitantes, nomeando brinquedos e atividades durante o jogo.

***50. Cria um ambiente físico interessante para o seu filho.**

Explicação: Aparentemente pensou sobre as necessidades do filho, interesses e nível de desenvolvimento para fornecimento de brinquedos e objetos que são acessíveis e apropriados para apoiar exploração e a aprendizagem do filho. Considere também a disponibilização de um lugar para o filho brincar com esses objetos.

***58. Considera as necessidades da criança quando estrutura o ambiente.**

Explicação: Considera tanto as necessidades físicas quanto as psicológicas do filho. Exemplos: Organiza os horários para refletir as necessidades do filho; proporciona um momento de silêncio quando o filho está estressado ou cansado; estrutura o ambiente físico para permitir a desinibida exploração e movimentação; objetos perigosos estão fora do alcance do filho e seus brinquedos estão ao seu alcance.

74. Preocupada com a exploração do filho (ex: fica em cima dele, vigia) (R).

Explicação: Muito zelosa monitorando a exploração independente do filho. Parece muito preocupado ou hiper vigilante da exploração adequada ao desenvolvimento do filho. Exemplo: Pode restringir fisicamente os movimentos do filho, está muito próxima do filho quando ele consegue, obviamente ficar em pé ou caminhar sozinho.

75. Encoraja a exploração independente do ambiente.

Explicação: Reconhece os interesses exploratórios do filho, proporcionando oportunidades para ele explorar de forma independente. Exemplo, apresenta uma atividade potencialmente interessante ou um brinquedo, em seguida, permite que o filho investigue.

Coloque na coluna do meio se a mãe ignora a exploração do filho.

Coloque nas colunas do contrário se a mãe desencoraja a exploração independente através do controle ou interfere na exploração do filho.

Conforto com contato físico

5. Sente-se estranha/desajeitada e desconfortável durante interações íntimas com seu filho (R).

Explicação: Durante os momentos de contato físico com o filho, o contato parece mecânico, inanimado ou superficial. Por exemplo – A mãe não fica confortável segurando e abraçando o filho. Quando o filho busca contato, pode virar o filho para longe dela. Se nenhum contato for observado colocar nas colunas do meio.

***23. Proporciona ao seu filho acesso irrestrito a ela.**

Explicação: A mãe se posiciona de modo que o filho seja capaz de estabelecer proximidade por si próprio. Se o filho anda, é capaz de chegar à mãe sem obstáculos. Se o filho não anda, a mãe se posiciona perto do filho.

41. As interações com o filho são orientadas por objetos (ex: com brinquedos, comidas) (R).

Explicação: A mãe usa brinquedos ou alimentos para mediar interações. Observe especialmente o que a mãe faz em resposta a agitação e pedidos de proximidade.

46. A mãe garante conforto ao seu filho quando o segura.

Explicação: O corpo da mãe está relaxado e orientado para aceitar o contato do filho, afaga o filho. Se a mãe se afasta, senta-se para trás, ou coloca os braços entre si e o filho, enquanto o segura, colocar nas colunas não características.

76. Usa contato físico próximo para acalmar seu filho.

Explicação: quando o filho está chateado, a mãe o conforta fisicamente abraçando-o, moldando-se ao filho. Exemplo: quando o filho está angustiado, a mãe pega o filho e o abraça. Colocar nas colunas do meio caso não haja desconforto.

Envolvimento

*6. Apoia/incentiva a interação do seu filho com a visita.

Exemplos: Apresenta o filho para a visita. A mãe posiciona-se onde ela possa facilitar interações do filho com a visita. Sugere que o filho é à vontade com a interação com estranhos.

10. Fala diretamente com seu filho.

Exemplos: O filho presta atenção quando a mãe dirige comentários a ele. Busca atenção do filho antes de falar.

49. Procura interação com seu filho.

Explicação: Inicia interações com o filho. O conteúdo, qualidade e sincronia (*timing*) das interações não são avaliados aqui. Exemplos – apresenta brinquedos, fala com o filho, convida o filho para se aproximar.

77. Vocaliza para a criança durante a visita (observação).

Explicação: Usa contato verbal para sinalizar sua acessibilidade. Este item avalia a quantidade de vocalização, eles podem ou não ser apropriada em sincronismo ou conteúdo. Exemplo - há uma sensação de que a mãe é consciente e conectado ao filho. Coloque nas colunas não característico se a mãe nunca fala com o filho.

Itens observados, mas que não pertencem a nenhum domínio de interação mãe-criança

*8. Dá sinal ou explicação ao filho quando sai do cômodo.

Explicação: Considere o contexto da atividade do filho para julgar a adequação do sinal da mãe. Se não interagir com o filho e ele estiver focado na atividade, pode não necessitar de sinal. Se a mãe interage com o filho e precisa sair da sala, dá uma explicação ou sinal de quando sai da sala. Se a mãe não sair do quarto, coloque nas colunas do meio.

*12. Cochilos são determinados mais pela conveniência da mãe do que pelas necessidades imediatas da criança.

Explicação: A mãe organiza compromissos de acordo com a sua agenda e não considerando os momentos do dia em que o filho está melhor. Durante a visita o filho pode ficar cansado, mas a mãe não reconhece, ou responder.

***13. Usa irmãos ou televisão para manter seu filho entretido.**

Explicação: A mãe torna-se indisponível, colocando o filho longe na frente da televisão ou com um irmão para assumir a interação com a criança. Se a mãe permanece disponível para monitorar e atender ao filho mesmo se a TV estiver ligada, coloque nas colunas do meio.

***18. A casa mostra poucas evidências da presença da criança.**

Explicação: Os pertences da criança não são imediatamente óbvios, indicando a falta de apoio para o comportamento exploratório do filho. Arredores não são "à prova de criança", de modo que a mãe tem que restringir a exploração do filho.

Se pertences e brinquedos da criança são acessíveis ou a mãe cria um ambiente interessante e seguro para o filho explorar, colocar nas colunas não característico.

***19. Coloca a criança em outro cômodo quando ele está de mau humor ou irritado.**

Explicação: Coloca o filho longe da mãe durante demonstrações de afeto negativo. Exemplo - remove o filho para o quarto ou cercadinho. Se nenhum afeto negativo, colocar nas colunas do meio.

21. A mãe parece sobrecarregada pela demanda dos cuidados.

Explicação: A mãe precisa se esforçar para prover cuidados básicos. Exemplo: A mãe pode estar passiva, afastada ou frustrada durante as tarefas de cuidado como trocar e alimentar.

filho, sem dar uma alternativa para ele. Claramente a prioridade da mãe é proteger o filho.

37. Interfere com atividade apropriada se seu filho parece fazer bagunça/sujeira.

Explicação: A mãe parece mais preocupada com o fato do filho ficar desarrumado do que com a necessidade do filho de explorar ou com sua crescente independência. Exemplo: A mãe, com frequência, limpa o rosto e os dedos do filho enquanto ele come ou bebe; interfere durante as refeições, quando comer alimentos com os dedos pode ser apropriado. Se nenhum tipo de bagunça/sujeira for observado, colocar nas colunas do meio.

***38. Oferece lanches nutritivos/ saudáveis.**

Explicação: Este é um cartão neutro (filler), não há uma implicação direta sobre a sensibilidade materna. No entanto, é importante classificar este cartão neutro com precisão, pois a colocação de cada cartão influencia a colocação de todos os outros. Se o fornecimento de lanches nutritivos é uma das características mais marcantes da mãe, este cartão irá substituir outros cartões nas colunas mais características. Exemplo: dá ao filho alimentos nutricionalmente adequados.

***40. Encoraja a iniciativa da criança em alimentar-se.**

Explicação: Considerando a idade adequada, facilita as iniciativas do filho.

Exemplos: Proporciona ao filho oportunidade de se alimentar sozinho, fornecendo alimentos que o filho possa comer com as mãos; permite que o filho utilize colher.

47. A mãe demonstra afeto tocando, fazendo carinho.

Nas colunas do meio: Nenhuma expressão de afeto.

Não característico: O carinho é expresso em formas não físicas.

Exemplos: Aproveita a oportunidade quando o filho está perto para tocar espontaneamente ou acariciar ternamente como expressões de sentimentos positivos em relação ao filho. Se as expressões de afeto da mãe são essencialmente verbal, colocar nas colunas não característico.

***51. Fornece brinquedos apropriados a idade do seu filho.**

Explicação: A mãe é consciente das habilidades desenvolvimentais do filho. Oferece brinquedos para o filho que são adequados para o desenvolvimento.

*56. Possui muitos “deverias”, ou regras sobre os cuidados com seu filho. Tem rotinas rígidas.

Explicação: Tem ideias pré-concebidas e inflexíveis sobre a criação dos filhos, sem levar em consideração ou acomodar para as necessidades ou desejos reais do filho. Exemplos: Mantém o filho na programação ao invés de atender às necessidades imediatas do filho; insiste em treinar o filho para ir ao banheiro cedo ou para o desmame.

63. Mostra sinais de que está ciente da angústia do filho, mas não intervém.

Explicação: Não ignora a angústia do filho, ela reconhece, mas não responde. Exemplo, pode olhar para o filho ou comentar com ele, mas não dá ao filho o que ele parece querer ou precisar.

73. Quando irritada com seu filho, desvencilha-se ou distancia-se da interação com ele.

Colunas do meio: Condição não observada ou irritação não direcionada para o filho.

Colunas não característico: Irritação com o filho expressa através de uma maior interação emocionalmente envolvida.

Explicação: Se irritada, fica distante do filho, distancia-se física ou psicologicamente. Exemplos: quando ela está irritada com o filho, se recusa a se envolver em atividade conjunta ou podem responde com indiferença.

Coloque nas colunas não característico, se a irritação ou aborrecimento expressa por interações carregadas de emoção com o filho. Exemplo – o filho faz algo que a mãe não gosta, ela pode retaliar repreendendo, provocando, ou gritando com o filho.

ANEXO D

Descrição das subescalas da ITERS-R

(Infant/Toddler Environment Rating Scale – Revised Edition; Harms et al., 2003)

- I. Espaço e Mobiliário** - refere-se ao modo como o espaço, o material e o mobiliário são organizados, utilizados e conservados, abrangendo cinco itens: 1. Espaço interno; 2. Móveis para cuidados de rotina e brincadeiras; 3. Provisões para relaxamento e conforto; 4. Organização da sala; 5. Exposição de materiais para as crianças.
- II. Rotinas de Cuidado Pessoal** - abrange todas as rotinas associadas ao conforto, saúde e bem-estar das crianças, englobando seis itens: 6. Chegada / Saída; 7. Refeições / Merendas; 8. Sono; 9. Troca de fraldas / Uso do banheiro; 10. Práticas de saúde; 11. Práticas de segurança.
- III. Falar e Compreender** - refere-se à forma como a educadora enfatiza a comunicação oral e o uso de materiais que promovem a linguagem, sendo composta por três itens: 12. Auxílio às crianças para compreensão da linguagem; 13. Auxílio para o uso da linguagem pelas crianças; 14. Uso de livros.
- IV. Atividades** - refere-se às atividades que exercitam a motricidade fina e global, às atividades de música, arte, faz-de-conta, etc., abrangendo dez itens: 15. Atividade motora fina; 16. Atividade física; 17. Arte; 18. Música e movimento; 19. Blocos; 20. Brincadeira de faz de conta; 21. Brincadeira com areia / água; 22. Natureza / Ciências; 23. Uso de TV, vídeo e/ou computador; 24. Promoção da aceitação de diversidade.
- V. Interação** - refere-se à promoção de interações entre crianças e delas com os adultos, abrangendo quatro itens: 25. Supervisão do brincar e do processo de aprendizagem; 26. Interação criança-criança; 27. Interação equipe-criança; 28. Disciplina.
- VI. Estrutura do Programa** - refere-se ao planejamento e supervisão das atividades de aprendizagem, abrangendo quatro itens: 29. Programação; 30. Atividade livre; 31. Atividades em grupo; 32. Provisões para crianças com necessidades especiais.
- VII. Pais e Equipe** - abrange a presença de espaços e equipamentos para os adultos (educadores e pais), e o atendimento de suas necessidades, englobando sete itens: 33. Provisões para envolvimento dos pais; 34. Provisões para necessidades pessoais da equipe; 35. Provisões para necessidades profissionais da equipe; 36. Interação e cooperação entre a equipe; 37. Estabilidade da equipe; 38. Supervisão e avaliação da equipe; 39. Oportunidades para crescimento profissional.

ANEXO E



Instituto de Psicologia

Rua Ramon Barcellos, 2900 - CEP 91005-900 Porto Alegre, RS Tel.: Fax: (051) 3316-5066

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

REGISTRO NUMERO: 25000.058325/2006-58

PROTÓCOLO DE PESQUISA Nº 2010070

Título do Projeto:

Impacto da creche no desenvolvimento sócio-emocional e cognitivo infantil: estudo longitudinal do primeiro ao segundo ano de vida da criança.

Pesquisador(es):

Cesar Augusto Piccinini – Pesquisadora Responsável
Rita de Cassia Sobreira lopes
Tânia Mara Sperb
Schila Machado da Silveira Becker
Gabriela Dal Forno Martins

O projeto atende aos requisitos necessários. Está aprovado pelo CEP-Psicologia por estar adequado ética e metodologicamente e de acordo com a Resolução nº196/96 e complementares do CONEP e Resolução 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia.

Eventos adversos e eventuais omissões ou modificações no protocolo de pesquisa devem ser comunicadas a este Comitê. Devem também ser apresentados anualmente relatórios ao Comitê, inicialmente em 06/12/2011, bem como ao término do estudo.

Aprovado, em 06/12/2010.


Comitê de Ética em Pesquisa
Registro 25000.058325/2006-58
Instituto de Psicologia - UFRGS

ANEXO F



HCPA - HOSPITAL DE CLÍNICAS DE PORTO ALEGRE GRUPO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

COMISSÃO CIENTÍFICA E COMISSÃO DE PESQUISA E ÉTICA EM SAÚDE

A Comissão Científica e a Comissão de Pesquisa e Ética em Saúde, que é reconhecida pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)/MS como Comitê de Ética em Pesquisa do HCPA e pelo Office For Human Research Protections (OHRP)/USDHHS, como Institutional Review Board (IRB00000921) analisaram o projeto:

Projeto: 100553 **Versão do Projeto:** 25/11/2010 **Versão do TCLE:** 10/02/2011

Pesquisadores:

RITA DE CÁSSIA SOBREIRA LOPES
TANIA MARA SPERB
GABRIELA DAL FORNO MARTINS
SHEILA MACHADO DA SILVEIRA BECKER
CESAR AUGUSTO PICCININI

Título: Impacto da creche no desenvolvimento sócio-emocional e cognitivo infantil: estudo longitudinal do primeiro ao segundo ano de vida da criança

Este projeto foi APROVADO em seus aspectos éticos e metodológicos, bem como o respectivo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de acordo com as diretrizes e normas nacionais e internacionais de pesquisa clínica, especialmente as Resoluções 196/96 e complementares do Conselho Nacional de Saúde.

- Os membros da Comissão Científica e da Comissão de Pesquisa e Ética em Saúde não participaram do processo de avaliação dos projetos nos quais constam como pesquisadores.
- Toda e qualquer alteração do projeto, assim como os eventos adversos graves, deverão ser comunicados imediatamente ao CEP/HCPA.
- O pesquisador deverá apresentar relatórios semestrais de acompanhamento e relatório final ao CEP/HCPA.
- Somente poderá ser utilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido no qual conste o carimbo de aprovação do HCPA/GPPG.

Porto Alegre, 18 de fevereiro de 2011.


Prof.^a Nadine Clausell
Coordenadora GPPG e CEP/HCPA