

O papel da frequência a instituições de educação infantil e de variáveis do ambiente doméstico no desenvolvimento da criança de zero a seis anos

El papel de la asistencia a las instituciones de educación inicial y las variables del entorno familiar en el desarrollo de los niños de cero a seis años

The Role of Attending Child Daycare Institutions and Domestic Environment in the Development of Children from Zero to Six Years of Age

Aline Riboli Marasca

Manoela Yustas Mallmann

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Mônia Aparecida da Silva

Universidade Federal de São João del-Rei

Euclides José de Mendonça Filho

McGill University

Mara Cristina Correa Floriano

Estudos Integrados de Psicoterapia Psicanalitica

Giana Bitencourt Frizzo

Denise Ruschel Bandeira

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Doi: <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.8796>

Aline Riboli Marasca ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9928-3148>

Manoela Yustas Mallmann ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7774-4479>

Mônia Aparecida da Silva ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8840-7547>

Euclides José de Mendonça Filho ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4098-8247>

Mara Cristina Correa Floriano ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7796-0697>

Giana Bitencourt Frizzo ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8106-4441>

Denise Ruschel Bandeira ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9867-2718>

A pesquisa relatada no manuscrito não obteve financiamento. A primeira autora recebe bolsa como aluna de doutorado do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq).

O manuscrito é integrante de uma pesquisa maior intitulada “Construção e Estudo de Evidências de Validade e Fidedignidade do Inventário Dimensional de Avaliação do Desenvolvimento Infantil”, aprovado pela Comissão de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (parecer n. 1.274.779, CAAE: 45991815.5.0000.5334).

Dirigir correspondência à Aline Riboli Marasca. Correio eletrônico: aline.marasca@gmail.com

Para citar este artigo: Marasca, A. R., Mallmann, M. Y., Silva, M. A., Filho, E. J. M., Floriano, M. C. C., Frizzo, G. B., & Bandeira, D. R. (2023). O papel da frequência à instituições de educação infantil e de variáveis do ambiente doméstico no desenvolvimento da criança de zero a seis anos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 41(1), 1-20. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.8796>

Resumo

O desenvolvimento infantil é um campo de estudo complexo e deve ser analisado de maneira integrada, considerando os contextos nos quais a criança está inserida. A frequência a instituições de educação infantil (IEI) é indicada pela literatura internacional como um facilitador dos domínios do desenvolvimento, contudo, não há consenso nos dados brasileiros já apresentados. Pontua-se que outras variáveis do ambiente doméstico, como dispor de brinquedos e materiais variados e o tempo de interação com a mãe, possam influenciar nessa relação. O objetivo do estudo é comparar crianças que frequentam ou não IEI em relação aos domínios do desenvolvimento, considerando grupo etário, tipo de escola e variáveis do ambiente doméstico. Participaram 1.843 mães de crianças de quatro a 72 meses, que responderam a um questionário sociodemográfico e ao Inventário Dimensional de Avaliação do Desenvolvimento Infantil. Os resultados apontaram que crianças que não frequentam IEI apresentaram melhores médias nos domínios Motricidade Ampla e Linguagem Receptiva em faixas etárias específicas. Dispor de brinquedos e materiais variados e o tempo que a mãe empregava para brincadeiras com a criança demonstraram um impacto positivo em diferentes domínios do desenvolvimento, no entanto, não houve interação com a frequência à IEI. Verificou-se que quanto mais horas a mãe dispõe para brincadeiras durante a semana, melhores são as médias alcançadas em diferentes domínios do desenvolvimento de crianças de IEI públicas e privadas. Discute-se o papel da educação infantil no desenvolvimento integral da criança, especialmente sobre a qualidade das IEI e a necessidade de práticas baseadas em evidências.

Palavras-chave: desenvolvimento infantil; creches; pré-escolar.

Resumen

El desarrollo infantil es un campo de estudio complejo y debe ser analizado de forma integrada, considerando los contextos del niño. La literatura internacional señala a la asistencia a las instituciones de educación infantil (IEI) como un facilitador de los dominios del

desarrollo, pero, no hay consenso en los datos brasileños. Otras variables del ambiente doméstico, como tener juguetes y materiales diferentes, y el tiempo de interacción con la madre, podrían influir en esta relación. El objetivo del estudio es comparar a los niños que asisten o no a una IEI en relación a los dominios de desarrollo, considerando grupo etario, tipo de escuela y variables del ambiente del hogar. Participaron 1.843 madres de niños de cuatro a 72 meses, quienes respondieron un cuestionario sociodemográfico y el Inventario Dimensional para la Evaluación del Desarrollo Infantil. Los niños que no asisten a una IEI tienen mejores promedios en los dominios Motricidad Gruesa y Lenguaje Receptivo en grupos de edad específicos. Tener diferentes juguetes y materiales, y el tiempo que la madre dedicaba a jugar con el niño demostró un impacto positivo en diferentes dominios, pero, no hubo interacción con la asistencia a una IEI. Mientras más horas tiene la madre para jugar durante la semana, mejores son los promedios en los diferentes dominios de desarrollo de los niños con IEI pública y privada. Se discute el papel de la educación inicial en el desarrollo integral, especialmente la calidad de la IEI y la necesidad de prácticas basadas en evidencias. *Palabras clave:* desarrollo infantil; guardería; preescolar.

Abstract

Child development is a complex field that should be analyzed comprehensively, considering children's contexts. The international literature indicates attendance to child daycare institutions (CDI) as a facilitator for child development. However, there is no consensus regarding Brazilian data. Other variables of the child's domestic environment, such as having various toys and materials and the time of interaction with the mother, may influence this relationship. This study aimed to compare children attending or not attending CDI regarding developmental domains and considering age group, type of school, and domestic environment variables. A total of 1.843 mothers of children aged zero to 72 months participated, answering a sociodemographic questionnaire and the Inventario Dimensional de Avaliação do Desenvolvimento

Infantil (IDADI). The results showed that children who did not attend CDI had better averages in Gross Motor Skills and Receptive Language domains in specific age groups. Having a variety of toys and materials and the time the mother spends playing with the child had a positive impact on different developmental domains; however, there was no interaction with attending CDI. It was found that the more hours the mother played with the child during the week, the better the averages achieved in different domains of development for children attending public or private CDI. The role of early childhood education in integral child development is discussed, especially the quality of CDI and the need for evidence-based practices.

Keywords: Child development; child day care; pre-school.

No estudo do desenvolvimento infantil, a criança deve ser compreendida como um ser integrado e ativo no contexto onde vive, interage e se relaciona (Bennett et al., 2017; Saccani et al., 2013), sendo que seu processo de desenvolvimento também sofre influência dos ambientes diversos nos quais ela circula (Correa et al., 2014). A compreensão do desenvolvimento infantil a partir do Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner (1979/2002) fornece uma base teórica sistemática e consistente para pensar o desenvolvimento da criança, considerando os contextos familiares, de cuidado e da educação (Rozsahegyi, 2017). Em outras palavras, essa abordagem considera o desenvolvimento da criança como o resultado das interações dinâmicas, complexas e contínuas dela e das experiências vividas por ela na sua família e no seu contexto social (Bennett et al., 2017; Bronfenbrenner, 1979/2002). Todos esses sistemas devem ser vistos de forma integrada, relacionando-se mutuamente, permitindo identificar como se dão as interações dentro deles e como impactam o desenvolvimento individual (Ashiabi & O’Neal, 2015; Bronfenbrenner, 1999).

Nesse sentido, a frequência à Instituição de Educação Infantil (IEI) geralmente é uma das primeiras experiências significativas da criança pequena fora

do contexto familiar, quando passa a receber os cuidados de outros adultos além de seus familiares (Becker & Piccinini, 2019). Ademais, é importante ressaltar o papel da escola como instituição, sendo responsável pela transmissão de conhecimento, cultura e valores dentro da sociedade, assumindo relevante papel no desenvolvimento do indivíduo (Carvalho, 2006). Pode-se pensar então, no nível do microsistema do qual a criança faz parte, em dois importantes ambientes interrelacionados: o familiar e o escolar (Lordelo et al., 2007).

No que diz respeito ao ambiente familiar, é consenso na literatura que os primeiros anos de vida de uma criança neste contexto são de extrema importância para seu desenvolvimento cognitivo e psicomotor (Han et al., 2023; Yang et al., 2021). As experiências e a forma de cuidado recebidos no período inicial da vida têm importantes impactos para o desenvolvimento a curto e longo prazo, sendo essencial o papel dos pais e cuidadores de referência para a criança, assim como outros familiares próximos, para a qualidade dessas vivências (Almeida et al., 2018).

Na mesma direção, a estimulação recebida nos primeiros anos de vida pelos cuidadores, o tempo de cuidado básico dedicado à criança, a qualidade dos brinquedos e outros materiais disponíveis a ela e um suporte ativo dos adultos nas brincadeiras, são de extrema importância para a promoção do seu desenvolvimento (Amaro et al., 2015; Chou et al., 2022; Kalkusch et al., 2021). Em contextos de nível socioeconômico desfavorável, por exemplo, as possíveis adversidades enfrentadas, assim como a falta de recursos adequados, podem repercutir nas atividades lúdicas e no desenvolvimento geral da criança (Justice et al., 2019). Nesse sentido, se faz importante conhecer em que condições ocorrem as brincadeiras nesses contextos, uma vez que o espaço lúdico disponível para a criança tem importante papel na estimulação recebida, nas suas relações (Costa et al., 2018) e em todos os domínios do seu desenvolvimento (Figueiredo et al., 2015).

Em relação ao ambiente escolar, no Brasil, a educação infantil foi reconhecida como um direito social com a Constituição de 1988, ordenamento legal que concretizou como dever do Estado o atendimento de creches e pré-escolas às crianças de zero a cinco anos. Outra importante inovação ocorreu com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, na qual as creches e pré-escolas (que compõem a educação infantil) foram integradas no sistema de ensino, constituindo a primeira etapa da educação básica. A referida lei defende o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos, no que diz respeito a seus aspectos físicos, afetivos, intelectuais, linguísticos e sociais, sendo um complemento à ação da família e da comunidade (Brasil, 2013). A partir da Emenda Constitucional nº 59/2009, a Educação Básica passou a ser obrigatória a partir dos quatro anos de idade (Brasil, 2013).

Esses marcos legais refletiram em transformações na educação infantil, que conta com um número cada vez maior de crianças que a frequentam em todo o país. O Plano Nacional de Educação (PNE), lei que contempla os investimentos que objetivam a melhoria da qualidade da educação no país, estabeleceu metas a serem atingidas no decênio 2014 a 2024. Entre elas, encontra-se a da educação infantil, com o objetivo inicial de universalizar a pré-escola (para crianças de quatro a cinco anos) e ampliar a oferta em creches (para crianças de zero a três anos), visando atender 50% das crianças dentro dessa faixa etária até o ano de 2024 (Brasil, 2018a).

De forma geral, o direito à educação infantil deve criar condições favoráveis para o desenvolvimento integral da criança, considerando as dimensões cognitiva, afetiva e de relacionamento interpessoal (Brasil, 2013). Além disso, o direito à educação também engloba a qualidade do ensino e o respeito às necessidades individuais de cada criança de acordo com sua fase do desenvolvimento (Brasil, 2011). A importância da escola na vida das crianças vem sendo amplamente estudada na

literatura, principalmente após o aumento do número de crianças frequentando IEI devido a mudanças na sociedade, como a maior inserção da mulher no mercado de trabalho (Vandell et al., 2010). Nesse sentido, muitos estudos buscaram investigar os benefícios da escola para o desenvolvimento infantil, nos seus diferentes domínios.

No contexto internacional, o impacto da frequência a IEI para o desenvolvimento da criança foi avaliado por meio de estudos longitudinais. Nos Estados Unidos, destaca-se o projeto do *National Institute of Child Health and Human Development* (NICHD), que investigou longitudinalmente os possíveis efeitos dos diferentes tipos de cuidado (no ambiente familiar e escolar) no desenvolvimento das crianças. Aproximadamente 1.200 sujeitos foram acompanhados desde o nascimento até os cinco anos de idade. Os principais resultados apontaram que experiências de qualidade em creches estão associadas ao melhor funcionamento linguístico e cognitivo, embora a maior quantidade de tempo frequentando a creche também se mostrou associada a problemas de comportamento das crianças (Belsky, 2006; Vandell et al., 2010). Côté et al. (2013) realizaram um estudo de coorte que envolveu cerca de 13.000 crianças britânicas. O projeto intitulado “The Millennium Cohort Study” investigou o impacto dos cuidados não-parentais recebidos pela criança aos três, cinco e sete anos de idade. De modo geral, os resultados sugerem que frequentar a creche favoreceu o desenvolvimento cognitivo de crianças pequenas, principalmente nos casos cujas mães tinham baixo grau de escolaridade. Na América Latina, um estudo realizado com uma amostra nacionalmente representativa de 1.606 crianças no Chile salientou associações positivas entre passar mais tempo em uma IEI e melhores desfechos no desenvolvimento de crianças em desvantagem socioeconômica (Reynolds, 2021). Também no contexto internacional, os estudos com famílias em vulnerabilidade trazem evidências sobre o impacto da IEI no desenvolvimento da criança. Em Seiler et al. (2022), partindo

de dados longitudinais, verificaram que a qualidade dos estímulos e da interação com o adulto na educação infantil foram variáveis de proteção a longo prazo para o desenvolvimento socioemocional de crianças em vulnerabilidade familiar.

No Brasil, foram encontrados estudos transversais sobre a frequência a IEI e o desenvolvimento infantil. Porém, estudos como o de Amaro et al. (2015), identificaram resultados divergentes aos internacionais supracitados. Foi avaliado e comparado o desenvolvimento de crianças pertencentes a famílias de baixo nível socioeconômico, que frequentavam creches públicas, com o de crianças que não frequentavam, não tendo sido encontradas diferenças significativas entre os grupos nos diferentes domínios do *Denver II*, como pessoal-social, linguagem e motor (fino e grosso). Ademais, as cinco creches avaliadas no estudo foram classificadas como “inadequadas”. Apesar de o estudo ter como resultado que frequentar a creche não foi relacionado a melhores resultados nos domínios avaliados do desenvolvimento infantil para a amostra em questão, esse reforçou a discussão internacional sobre a possível influência da qualidade das creches no referido resultado, uma vez que um ambiente de qualidade tem efeitos positivos para o desenvolvimento infantil.

Outro estudo brasileiro analisou os possíveis efeitos da experiência de creche no desenvolvimento cognitivo de crianças entre um e três anos de idade, de baixo nível socioeconômico, também comparando um grupo que frequentava e outro que não frequentava IEI (Lordelo et al., 2007). O desenvolvimento cognitivo foi avaliado por meio da Escala *Bayley* ou do teste *WPPSI-R (Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence-Revised)*, dependendo da idade da criança. Não foram encontradas diferenças significativas no desempenho cognitivo das crianças em relação às que frequentavam e às que não frequentavam a creche, mas sim relacionado à renda familiar. O estudo de Almeida et al. (2018), realizado com sujeitos entre cinco e sete anos, investigou as relações en-

tre o tempo que a criança frequentou a educação infantil e o seu desempenho no desenvolvimento cognitivo e socioemocional. Não foi encontrada uma relação robusta entre o tempo que as crianças do estudo frequentaram IEI e seus desempenhos nos referidos domínios do desenvolvimento.

Dados longitudinais de estudos brasileiros que avaliaram o desenvolvimento infantil associado à frequência a IEI também foram analisados. Em Becker e Piccinini (2019), 44 crianças foram avaliadas com a escala *Bayley* no 6º, 12º e 18º mês de vida, divididas em grupo que frequentava IEI e grupo que não frequentava IEI. Entre os achados, foi indicado que a frequência a IEI não diferenciou os grupos quanto ao desenvolvimento infantil (cognitivo, linguagem e socioemocional), sugerindo que famílias de classe média e alta e IEI com qualidade suficiente podem se igualar em seus eventuais benefícios. Em contrapartida, em Tavares et al. (2021), 109.758 crianças de 10 a 54 meses atendidas por IEI públicas no Rio de Janeiro passaram por avaliação com o instrumento de rastreio *Ages & Stages Questionnaire* em três períodos de tempo. Os resultados sugeriram que, principalmente na primeira faixa etária de avaliação, as crianças brasileiras obtiveram escores inferiores àqueles observados no contexto norte-americano; contudo, estes se equipararam no decorrer do crescimento da criança, em especial após os 24 meses. A partir desse dado, os autores inferem que a estimulação oferecida pelas IEI tenha contribuído para o desenvolvimento das crianças.

Os resultados das produções brasileiras, em parte, contradizem a literatura internacional. Um ponto em comum discutido foi a qualidade das IEI, ressaltando que o contexto no qual a creche existe, muitas vezes de vulnerabilidade, deve ser considerado (Amaro et al., 2015; Becker & Piccinini, 2019; Lordelo et al., 2007). Resultados positivos para a frequência a IEI foram relatados por Tavares et al. (2021), porém, apesar de avaliar uma amostra representativa de crianças de escolas públicas, o estudo não contava com a comparação com grupo

de crianças que não frequentava IEI para resultados mais seguros a respeito da influência da IEI no desenvolvimento infantil.

Produções mais robustas sobre os possíveis impactos da educação infantil para o desenvolvimento são provenientes de estudos internacionais. Nesse sentido, investigações empíricas com crianças brasileiras são necessárias para a produção de conhecimento sobre o tema (Lordelo et al., 2007). Além disso, grande parte dos estudos nacionais encontrados na literatura avaliam o desenvolvimento infantil por meio de instrumentos como o *Denver-II* e a Escala *Bayley*, que, embora amplamente utilizados no contexto nacional, recebem críticas por não contar com dados normativos para a população brasileira. Dessa forma, o presente estudo apresenta um diferencial ao utilizar um instrumento construído no Brasil, que avalia o desenvolvimento infantil em seus múltiplos domínios, sendo, dessa forma, validado e adequado à realidade da população brasileira e das famílias com crianças (Silva et al., 2019).

Tendo em vista a importância da educação infantil e do papel dos cuidados e estimulação recebidos no ambiente familiar para o desenvolvimento da criança pequena, como o tempo que a mãe emprega para brincadeiras com a criança e a disponibilidade de brinquedos e materiais variados, o objetivo do presente estudo é comparar crianças que frequentam IEI e que não frequentam em relação aos domínios do desenvolvimento (Socioemocional, Comunicação e Linguagem, Comportamento Adaptativo, Cognitivo e Motricidade), por grupo etário. Além disso, serão analisadas as contribuições da estimulação recebida no ambiente doméstico (a criança dispor de brinquedos ou materiais variados e o tempo que a mãe dedica a brincadeiras com a criança durante a semana) sobre os domínios do desenvolvimento para cada grupo, assim como comparações entre crianças que frequentam IEI públicas e privadas. Partindo de uma compreensão bioecológica, é esperado que tanto a frequência a

IEI e as variáveis do ambiente doméstico tenham influência positiva nos domínios do desenvolvimento infantil avaliados. Considerando os achados prévios de estudos brasileiros, há expectativa de que crianças que frequentam IEI públicas tenham pior desempenho nos domínios do desenvolvimento, quando controladas as variáveis renda e escolaridade materna.

Método

Participantes

Participaram do estudo 2.187 mães de crianças de quatro a 72 meses. A amostra foi selecionada por conveniência e incluiu residentes em diferentes regiões do Brasil, sendo mais frequente a participação dos estados do Sul (65.5%) e do Sudeste (24.2%). Como critério de inclusão, as mães precisavam residir com as crianças e manter contato diário com elas, de forma a serem capazes de observar os marcos do desenvolvimento. Foram excluídos da amostra os casos que reportavam transtornos do neurodesenvolvimento ou transtorno genético, crianças nascidas muito pré-termo (<32 semanas gestacionais) ou casos que não informaram o número de semanas gestacionais, crianças com muito baixo peso ao nascer (<1.5 kg) ou sem informação de peso ao nascer, crianças com idade menor a quatro meses ou que não indicavam a idade, e casos que não reportaram se a criança frequentava ou não IEI.

Após as exclusões, a amostra analisada foi de 1.843 casos. Destas, 66.7% ($n = 1.230$) frequentavam alguma IEI durante o período da coleta, sendo que 72.1% ($n = 855$) eram privadas. A média de idade de crianças que frequentavam IEI foi de 46.55 meses ($DP = 20.95$), enquanto a das crianças que não frequentavam foi de 22.26 ($DP = 17.93$). Outras características da amostra conforme a frequência ou não à IEI podem ser verificadas na Tabela 1.

Tabela 1

Características das crianças e suas famílias em relação à frequência ou não à Instituição de Educação Infantil

Características das crianças e suas famílias	Instituição de Educação Infantil			
	Frequenta		Não frequenta	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Sexo				
Feminino	581	47.50	290	47.70
Masculino	642	52.50	318	52.30
Faixa etária				
4m – 5m	8	10.7	67	89.3
6m – 8m	28	22.6	96	77.4
9m – 11m	23	27.7	60	72.3
12m – 14m	39	39.8	59	60.2
15m – 17m	40	42.6	54	57.4
18m – 20m	43	52.4	39	47.6
21m – 23m	40	54.1	34	45.9
24m – 26m	54	65.1	29	34.9
27m – 29m	42	71.2	17	28.8
30m – 32m	44	68.8	20	31.3
33m – 35m	49	73.1	18	26.9
36m – 41m	109	76.2	34	23.8
42m – 47m	102	76.1	32	23.9
48m – 53m	107	89.2	13	10.8
54m – 59m	111	93.3	8	6.7
60m – 65m	131	92.3	11	7.7
66m – 72m	109	94.0	7	6.0
Escolaridade da mãe				
Ensino fundamental	41	3.30	31	5.00
Ensino médio	184	15.00	155	25.30
Ensino superior	431	35.10	220	36.00
Pós-graduação	571	46.40	205	33.50
Renda familiar				
Menor que um salário*	24	2.00	27	4.40
Entre um e dois	140	11.40	97	16.10
De dois a cinco salários	395	32.20	230	37.90

Características das crianças e suas famílias	Instituição de Educação Infantil			
	Frequenta		Não frequenta	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
De cinco a 10 salários	288	23.50	132	21.70
Mais de 10 salários	380	30.9	121	19.90
Ocupação da mãe				
Trabalha	752	61.30	295	48.40
Estuda	66	5.40	32	5.20
Trabalha e estuda	202	16.50	58	9.50
Desempregada	51	4.20	50	8.20
Aposentada ou em licença	4	0.30	6	1.00
Dona de casa	125	10.20	150	24.60
Outro	26	2.10	19	3.10

Nota. * Na época da coleta de dados, o valor de um salário mínimo era R\$ 937,00.

Instrumentos

Questionário Sociodemográfico e de Características Clínicas e do Desenvolvimento (Silva, 2017)

Elaborado com base na literatura, incluindo, principalmente, características das crianças e da sua família biológica que influenciam no desenvolvimento infantil. São considerados: (1) dados demográficos familiares (sociais, culturais e econômicos); (2) saúde da mãe na gestação; (3) gestação, condições de nascimento e desenvolvimento precoce da criança; e (4) ambiente da criança e interações com cuidadores. Neste último item, as mães relataram se a criança frequentava IEI e se esta era pública ou privada. Também informaram sobre o tempo que se dedicam a brincadeiras com a criança durante a semana (incluindo brinquedos, atividades de leitura, histórias e conversas) e se as crianças dispõem de brinquedos ou materiais variados (pelo menos cinco tipos diferentes, por exemplo, de montar, musical, bonecos, pelúcia, etc.).

Inventário Dimensional de Avaliação do Desenvolvimento Infantil – IDADI (Silva et al., 2020)

Trata-se de um inventário de avaliação multidimensional do desenvolvimento infantil com base no relato parental, direcionado a crianças de quatro a 72 meses de vida. É composto por 435 itens, respondidos em uma escala do tipo *Likert* de três pontos (sim, às vezes, ainda não), distribuídos em sete domínios: Cognitivo, Comunicação e Linguagem Receptiva, Comunicação e Linguagem Expressiva, Motricidade Ampla, Motricidade Fina, Socioemocional e Comportamento Adaptativo. Os itens são separados em 17 grupos etários por domínio, conforme os níveis de dificuldade e de precisão dos itens, definidos por análises de Teoria de Resposta ao Item (TRI). Os grupos etários variam de dois a seis meses, sendo a maioria composto por grupos normativos em intervalos de três em três meses. O instrumento possui um escore desenvolvimental que permite comparar longitudinalmente o desenvolvimento da criança, ainda

que não sejam respondidos os mesmos itens para avaliar o desenvolvimento em diferentes faixas etárias. O IDADI possui evidências satisfatórias de validade relacionadas à estrutura interna, validade relacionada às variáveis critério idade, sexo e diagnóstico da criança, bem como renda familiar e escolaridade materna. A versão final do inventário apresentou alta consistência interna com valores de fidedignidade Rasch (medida equivalente ao alfa de Cronbach) que variou de 0.96 a 0.99 em seus sete domínios (Silva et al., 2020).

Procedimentos

Este estudo faz parte de uma pesquisa maior intitulada “Construção e estudo de evidências de validade de um inventário multidimensional de marcos do desenvolvimento infantil”, aprovada pela Comissão de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (parecer n. 1.274.779, CAAE: 45991815.5.0000.5334). Foram realizadas coletas de dados presencial e *on-line* e todas as participantes confirmaram a concordância ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Para a coleta presencial, as mães foram convidadas a participar nas suas próprias residências, conforme a rede de contato dos coletadores envolvidos, em instituições públicas ou privadas de ensino infantil, serviços-escola vinculados às universidades e em serviços de atendimento à saúde da criança dos setores público e privado. A coleta presencial foi realizada pelos pesquisadores envolvidos na construção do IDADI e por estudantes de graduação em psicologia. A coleta *on-line* foi realizada por meio da plataforma *SurveyMonkey*® para possibilitar maior alcance da pesquisa em diferentes regiões do Brasil. Da amostra total, 66% foi obtida por coleta *on-line*. Conforme consta no manual do instrumento, a análise de funcionamento diferencial dos itens (DIF) afirma que não há influência da forma de resposta (presencial ou *on-line*) sobre os resultados do IDADI (Silva et al., 2020).

Análise de Dados

Inicialmente, foram realizadas análises de frequência para caracterização da amostra. Na sequência, a Análise de Covariância (ANCOVA) foi empregada para verificar as diferenças no desenvolvimento infantil de crianças que frequentam IEI e de crianças que não frequentam IEI, considerando os grupos etários do instrumento, mantendo fixos os efeitos da escolaridade materna e renda familiar. Essas covariáveis foram selecionadas por haver amplo reconhecimento da sua influência no desenvolvimento infantil. A análise foi realizada discriminando os grupos etários do instrumento, a fim de considerar os efeitos da idade nos resultados.

Em seguida, foram testados modelos que incluam, em um primeiro momento, o efeito de ter brinquedos ou materiais variados e, posteriormente, o tempo que a mãe se dedicava a brincadeiras com a criança durante a semana, para melhor analisar os efeitos de outras variáveis do ambiente da criança na comparação de grupos. Por fim, foram analisadas as diferenças nos domínios do desenvolvimento entre crianças que frequentavam IEI públicas e privadas por meio da ANCOVA, considerando os modelos que testam os efeitos de ter brinquedos ou materiais variados e do tempo que a mãe brinca com a criança, este último empregando como *post-hoc* o teste de Bonferroni. As análises de covariância foram realizadas utilizando o escore de desenvolvimento infantil estimado a partir do modelo Rasch da TRI. Os dados foram analisados por meio do *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 22.

Resultados

A Tabela 2 apresenta as médias de desenvolvimento que diferiram significativamente entre os grupos etários de crianças que frequentam ou não IEI. Nessa etapa, as análises foram realizadas por faixa etária de forma a homogeneizar o efeito

das diferenças de idade dos grupos de crianças que frequentavam ou não IEI nos domínios do desenvolvimento. A análise comparativa das diferenças entre as médias de desenvolvimento conforme ANCOVA apontou que estas foram significativas para o domínio Motricidade Ampla, na faixa dos 21 a 23 meses, $F(1, 72) = 4.947, p = 0.029$, na faixa dos 36 a 41 meses, $F(1, 138) = 6.550, p = 0.012$, e na faixa dos 66 a 72 meses, $F(1, 116) = 6.954, p = 0.010$. Considerando as médias para as faixas descritas, observa-se que as crianças do grupo que não frequenta IEI apresentam maiores valores no domínio analisado (Tabela 2). Diferenças também foram identificadas no domínio Linguagem Receptiva, especificamente na faixa dos 4 a 5 meses, $F(1, 75) = 4.033, p = 0.048$, sendo que as crianças que frequentam IEI apresentaram médias mais elevadas, e na faixa dos 18 a 20 meses, $F(1, 78) = 5.728, p = 0.019$, em que as crianças que não frequentam IEI apresentaram médias mais elevadas.

A fim de investigar os efeitos das variáveis ambientais, foi inserida no modelo da ANCOVA a variável dispor de brinquedos ou materiais variados, mantendo a escolaridade materna e renda familiar como covariáveis. Os grupos foram analisados sem discriminação por faixa etária, considerando os poucos resultados significativos entre os grupos etários na análise anterior. Os resultados

apontaram que ter brinquedos ou materiais variados teve um efeito positivo significativo no desenvolvimento das crianças nos domínios Cognitivo, $F(1, 1.660) = 6.865, p = 0.009$, Motricidade Fina, $F(1, 1.630) = 3.954, p = 0.047$, e Motricidade Ampla, $F(1, 1.642) = 5.041, p = 0.025$. No entanto, todas as interações entre ter brinquedos ou materiais variados, frequentar ou não IEI e os domínios do desenvolvimento não foram significativas ($p > 0.05$). As diferenças entre as médias referentes a possuir brinquedos ou materiais variados ou não, por domínio do IDADI, são apresentadas na Tabela 3.

Ao considerar no modelo a variável tempo que a mãe se dedicava a brincadeiras com a criança durante a semana, mantendo as covariáveis escolaridade materna e renda familiar, foi identificado efeito significativo desta variável nos domínios Cognitivo, $F(1, 1.659) = 8.631, p < 0.001$, Socioemocional, $F(1, 1.642) = 7.447, p < 0.001$, Comportamento Adaptativo, $F(1, 1.505) = 4.964, p = 0.001$, Linguagem Receptiva, $F(1, 1.627) = 6.176, p < 0.001$, Motricidade Ampla, $F(1, 1.641) = 2.552, p = 0.037$, e Motricidade Fina, $F(1, 1.629) = 7.891, p < 0.001$. A análise das médias sugere uma tendência de que o maior tempo que a mãe dispõe para brincadeiras com a criança gera melhores médias nos domínios do desenvolvimento. Novamente as interações

Tabela 2
Médias por domínio do IDADI que apresentaram diferenças significativas em função da frequência à IEI

Domínio	Frequenta IEI				F	p	η^2
	M	DP	M	DP			
Motricidade Ampla							
21 a 23 meses	95.99	2.43	103.96	2.57	4.947	0.029	0.068
36 a 41 meses	98.18	1.43	105.81	2.58	6.550	0.012	0.047
66 a 72 meses	98.22	1.42	113.62	5.66	6.954	0.010	0.058
Linguagem Receptiva							
4 a 5 meses	109.84	5.27	98.62	1.78	4.033	0.048	0.054
18 a 20 meses	94.98	2.40	103.14	2.40	5.728	0.019	0.072

Tabela 3

Diferença entre as médias de desenvolvimento por domínio do IDADI das crianças que possuíam ou não brinquedos ou materiais variados

Domínio	Não possui brinquedos ou materiais variados	Possui brinquedos ou materiais variados	F	p	η^2
	M(DP)	M(DP)			
Cognitivo	93.06(2.59)*	99.91(0.39)*	6.865	0.009	0.004
Socioemocional	96.68(2.63)	99.59(0.40)	1.192	0.275	0.001
Comportamento Adaptativo	96.21(3.39)	99.83(0.42)	1.124	0.289	0.001
Linguagem Expressiva	97.75(2.73)	99.27(0.41)	0.303	0.582	0.000
Linguagem Receptiva	96.76(2.68)	99.66(0.41)	1.150	0.284	0.001
Motricidade Fina	94.60(2.66)*	99.96(0.40)*	3.954	0.047	0.002
Motricidade Ampla	94.30(2.55)*	100.10(0.39)*	5.041	0.025	0.003

Nota. Os asteriscos informam sobre as diferenças de médias significativas entre os grupos ($p < 0.05$).

entre tempo dedicado pela mãe a brincadeiras com a criança, frequentar ou não IEI e os domínios do desenvolvimento não foram significativas ($p > 0.05$).

Para melhor explorar estes resultados, foram analisadas possíveis diferenças entre grupos de crianças que frequentam IEI públicas e que frequentam IEI privadas, quando consideradas as variáveis ambientais. Com relação a ter brinquedos ou materiais variados, não foram identificadas diferenças significativas entre as médias nos domínios do desenvolvimento entre crianças que frequentam IEI públicas e IEI privadas. Contudo, quando considerado o tempo que a mãe se dedica a brincadeiras com a criança, foram observadas diferenças significativas nos domínios do desenvolvimento entre os grupos. De modo geral, verificou-se que quanto mais horas a mãe dispõe para brincadeiras com a criança durante a semana, melhores são as médias alcançadas nos domínios do desenvolvimento. Especificamente, no domínio cognitivo, percebe-se que as diferenças foram observadas tanto para crianças que frequentam IEI privadas, $F(1, 737) = 2.851$, $p = 0.023$, quanto públicas, $F(1, 290) = 3.688$, $p = 0.006$. No domínio socioemocional, também foram apontadas diferenças significativas para crian-

ças de IEI privadas, $F(1, 728) = 3.212$, $p = 0.013$, e públicas, $F(1, 288) = 2.884$, $p = 0.023$. Diferenças significativas em relação ao tempo que a mãe dispõe para brincar com a criança foram indicadas apenas para crianças de IEI privadas nos domínios comportamento adaptativo, $F(1, 709) = 4.445$, $p = 0.001$, linguagem receptiva, $F(1, 723) = 5.292$, $p < 0.001$, e motricidade fina, $F(1, 723) = 3.956$, $p = 0.003$. Por outro lado, no domínio motricidade ampla, a diferença foi observada apenas para IEI públicas, $F(1, 287) = 2.823$, $p = 0.025$. As diferenças entre médias nos domínios do IDADI são apresentadas nas Tabelas 4 e 5.

Discussão

O presente estudo buscou comparar grupos de uma amostra brasileira que frequentam IEI e que não frequentam, em relação aos domínios do desenvolvimento, considerando também as contribuições da estimulação recebida no ambiente doméstico. Adicionalmente, foram investigadas possíveis diferenças entre crianças que frequentam IEI públicas e privadas.

Tabela 4

Comparação das médias e desvios-padrão referentes ao tempo que a mãe dispõe para brincadeiras em crianças que frequentam IEI pública, por domínio do IDADI, conforme teste post-hoc

	Menos de 30min	30min a 1h	1h a 2h	2h a 3h	3h ou mais
Domínio	M(DP)	M(DP)	M(DP)	M(DP)	M(DP)
Cognitivo	84.06(4.62) ^a	96.09(2.30)	95.14(1.80)	94.47(1.89)	100.24(1.55) ^a
Socioemocional	90.95(4.51)	98.83(2.27)	97.82(1.75)	95.41(1.84) ^b	102.17(1.52) ^b
Comportamento Adaptativo	95.17(4.55)	99.74(2.30)	101.37(1.80)	96.96(1.90)	103.34(1.57)
Linguagem Expressiva	94.90(5.09)	96.30(2.57)	96.52(1.98)	95.58(2.11)	99.00(1.73)
Linguagem Receptiva	93.40(4.68)	96.00(2.36)	99.12(1.82)	94.57(1.91)	99.43(1.60)
Motricidade Fina	88.53(5.07)	98.97(2.56)	98.01(1.97)	97.93(2.07)	100.16(1.72)
Motricidade Ampla	87.75(4.39) ^{cd}	101.30(2.22)	98.32(1.71)	101.37(1.79) ^c	101.95(1.49) ^d

Nota. As letras em sobrescrito foram usadas para identificação das médias do tempo que a mãe dispõe para brincadeiras que diferiram significativamente ($p < 0.05$) em cada domínio do desenvolvimento. Em cada coluna, duas letras iguais indicam médias significativamente diferentes.

Tabela 5

Comparação das médias e desvios-padrão referentes ao tempo que a mãe dispõe para brincadeiras em crianças que frequentam IEI privada, por domínio do IDADI, conforme teste post-hoc

	Menos de 30 min	30 min a 1h	1h a 2h	2h a 3h	3h ou mais
Domínio	M(DP)	M(DP)	M(DP)	M(DP)	M(DP)
Cognitivo	91.79(4.23) ^a	99.54(1.72)	100.95(1.12)	102.50(1.15)	103.30(0.82) ^a
Socioemocional	95.14(4.46)	97.08(1.73) ^b	98.82(1.13)	101.00(1.17)	102.42(0.84) ^b
Comportamento Adaptativo	87.99(4.24) ^c	95.31(1.73)	97.96(1.14)	99.55(1.18)	101.03(0.84) ^c
Linguagem Expressiva	94.72(4.61)	97.19(1.80)	98.79(1.18)	100.76(1.21)	101.36(0.87)
Linguagem Receptiva	84.34(4.45) ^{def}	96.03(1.82)	99.39(1.20) ^d	99.72(1.23) ^e	101.73(0.87) ^f
Motricidade Fina	97.70(4.47)	96.63(1.75) ^g	98.35(1.14) ^h	100.15(1.18)	102.73(0.84) ^{gh}
Motricidade Ampla	94.13(4.25)	98.09(1.72)	98.19(1.13)	98.29(1.17)	100.95(0.83)

Nota. As letras em sobrescrito foram usadas para identificação das médias do tempo que a mãe dispõe para brincadeiras que diferiram significativamente ($p < 0.05$) em cada domínio do desenvolvimento. Em cada coluna, duas letras iguais indicam médias significativamente diferentes.

Foram identificadas diferenças significativas entre os grupos de crianças que frequentam e que não frequentam IEI no domínio motricidade ampla, especificamente nos grupos etários de 21 a 23 meses, de 36 a 41 meses e de 66 a 72 meses, sugerindo que crianças que não frequentam a escola apresentaram melhores médias nesse domí-

nio. Os dados do presente estudo contradizem a literatura que sugere que crianças inseridas em IEI apresentam melhor desenvolvimento motor (Souza et al., 2008).

Uma hipótese para a compreensão desse resultado direciona para a qualidade dos ambientes de IEI no Brasil. Existem evidências de que um ambiente

físico adequado, enriquecido e com orientação dos educadores tende a promover ganhos importantes no desenvolvimento motor da criança que frequenta IEI (Almeida & Valentini, 2013; Palma et al., 2014). No entanto, dados prévios sobre as IEI brasileiras sugerem que um ambiente doméstico enriquecido pode se equiparar às IEI que contam com recursos ideais para a estimulação das crianças (Becker & Piccinini, 2019). Frente a isso, no contexto estudado, pode-se pensar que as crianças que ficam sob cuidados apenas no ambiente familiar dispõem de espaço físico e conseguem explorar o ambiente de maneira mais livre, favorecendo a evolução do domínio motor amplo, em comparação com as vivências das crianças que estão nas IEI. Embora o desenvolvimento motor siga uma sequência praticamente universal, é importante compreender que este se dá em um processo dinâmico de coordenação ativa de múltiplos sistemas da criança em relação ao ambiente (Martorell et al., 2020). Nesse sentido, a qualidade das IEI torna-se mais relevante para as crianças que as frequentam, visto ainda o importante papel da área motora apoiando o desenvolvimento de outros domínios. A qualidade das IEI merece ser melhor explorada em investigações futuras.

Além do domínio motor amplo, também foram encontrados resultados que favorecem as crianças que não frequentam IEI no grupo etário de 18 a 20 meses em relação ao desenvolvimento da linguagem receptiva. Entende-se que a linguagem é de extrema importância para o desenvolvimento e que, na educação infantil, se bem explorada, pode enriquecer significativamente a capacidade da criança pequena de se comunicar (Tibério, 2017), o que contraria os achados do presente estudo. Por outro lado, Silva et al. (2015) registraram atrasos na linguagem de crianças de seis a 18 meses que frequentavam IEI públicas. Os autores discutem o fato de que os cuidados com os bebês até 18 meses podem ser muito mais voltados a aspectos físicos e de higiene, nem sempre se evidenciando um espaço de estimulação verbal. Nesse sentido, ainda

que tais cuidados sejam necessários na rotina das crianças pequenas nas IEI, esses momentos devem ser uma excelente oportunidade para nomeação de objetos e verbalizações, reforçando os elementos para o desenvolvimento do vocabulário receptivo e da compreensão.

Novamente, outro ponto importante relacionado ao maior investimento e exploração da linguagem receptiva na educação infantil é a qualidade da IEI, que envolve a formação e orientação dos educadores de crianças pequenas, atentando para o conhecimento sobre desenvolvimento infantil e as interações educador-criança-ambiente (Albuquerque & Aquino, 2021; Amaro et al., 2015; Lordelo et al., 2007). Becker et al. (2013) salientam a importância de considerar, na formação de educadores, suas crenças e práticas de cuidado com os bebês. Embora exista uma dissociação na literatura entre cuidar e educar, o estudo das referidas autoras sugere o quanto é preciso valorizar e integrar os cuidados e as práticas relacionadas à educação, uma vez que as necessidades dos bebês são distintas de crianças maiores. Além disso, durante os momentos de cuidado e estimulação dos bebês dentro das IEI, deve existir respeito e afeto entre os educadores e o bebê, pois é um momento propício e único para troca individual e qualificada entre a criança e o educador, em um ambiente no qual grande parte do cuidado é coletivo.

Quando a criança vem de um ambiente domiciliar no qual recebe estímulos satisfatórios, em um contexto em que as pessoas se dirigem e interagem com ela para promover sua comunicação desde o primeiro ano de vida, existe maior possibilidade de desenvolver bem sua linguagem (Dailey & Bergelson, 2022; Hines et al., 2022; Justice et al., 2019). Além disso, aos 18 meses, já se pode evidenciar a diferença no vocabulário entre crianças pertencentes a distintos níveis socioeconômicos, sendo as provenientes de ambientes menos favorecidos com menor vocabulário (Fernald et al., 2013). Além de fatores como o nível socioeconômico, os estímulos recebidos no ambiente familiar, como

o discurso direcionado à criança, também podem contribuir para o desenvolvimento da linguagem (Dailey & Bergelson, 2022). Nesse sentido, essas evidências parecem corroborar os achados deste estudo. Considerando que as crianças podem receber estímulos adequados e suficientes para o desenvolvimento da sua linguagem ainda em casa, essa pode ser uma possível explicação para as crianças de 18 a 20 meses que não frequentam IEI apresentarem melhor desempenho da linguagem receptiva do que as crianças que frequentam IEI. Em relação às diferenças encontradas na linguagem receptiva de crianças do grupo etário de quatro a cinco meses, hipotetiza-se que o resultado pode ter sido influenciado pelo baixo número de crianças na amostra que frequenta IEI nessa faixa de idade, visto que, no contexto brasileiro, as políticas direcionam que crianças a partir dos quatro anos obrigatoriamente frequentem IEI.

No que diz respeito à influência de variáveis do ambiente doméstico, o fato de a criança dispor de brinquedos ou materiais diversos gerou maiores médias nos domínios cognitivo, motricidade ampla e motricidade fina. Já o tempo que a mãe dispõe para brincadeiras com a criança durante a semana impactou positivamente a maioria dos domínios do desenvolvimento avaliados pelo IDADI. Esse resultado reforça a importância dos brinquedos e materiais diversos no ambiente da criança, assim como a estimulação recebida pelos pais como um dos principais preditores para o desenvolvimento infantil em diferentes dimensões (Chou et al., 2022; Kalkusch et al., 2021; Saccani et al., 2013). Por exemplo, no contexto do desenvolvimento cognitivo e motor, já é indicado pela literatura que as características do ambiente doméstico (incluindo o espaço físico, a rotina de atividades e os materiais para brincadeira), as práticas parentais de estimulação e o conhecimento dos pais sobre o desenvolvimento infantil podem se sobrepor às influências biológicas (Pereira et al., 2016).

Por outro lado, o ambiente familiar com poucos recursos disponíveis pode ser um fator de

risco para o desenvolvimento. Somam-se a isso outros fatores de risco, como a baixa escolaridade materna e nível socioeconômico familiar menos favorecido (Saccani et al., 2013), considerando que nesses lares é mais comum que a criança disponha de menos estímulos e brinquedos (Saccani et al., 2013). Entretanto, é visto que, não apenas vivenciar um ambiente enriquecido de estímulos e demais recursos, mas também a presença e participação ativa do adulto nas brincadeiras gera um maior impacto desenvolvimento da criança (Kalkusch et al., 2021; Palma et al., 2014). Tais resultados reforçam o sentido de programas governamentais de promoção do desenvolvimento de pré-escolares, como o caso do programa brasileiro Criança Feliz (Brasil, 2018b), que trazem como benefício a orientação às famílias acerca de meios para estimulação e a qualidade de tais interações.

A literatura aponta que o desenvolvimento cognitivo também pode ser prejudicado em ambientes familiares considerados de risco, como mencionado anteriormente (Andrade et al., 2005). Porém, quando a criança recebe estímulos e cuidados adequados dentro da família, que lhe proporcionam trocas de afeto, segurança e a construção de um bom vínculo, ela pode ter um ambiente protetivo, que promove o seu desenvolvimento, considerando-a como um ser integrado e ativo nos contextos dos quais faz parte, não sendo possível vê-los de forma isolada (Bronfenbrenner, 1979/2002). Além disso, a qualidade da interação da criança com os cuidadores é fundamental para que ela tenha experiências adequadas de estimulação dentro do ambiente familiar. Nesse sentido, a literatura aponta que quanto maior a estimulação, com um espaço com materiais e brinquedos adequados, além da disponibilidade dos pais e cuidadores importantes para a criança, melhor será o seu desenvolvimento cognitivo (Andrade et al., 2005).

Porém, enquanto a literatura aponta a importância da vivência na IEI para o desenvolvimento da criança (Almeida et al., 2018), na presente amostra, frequentar a educação infantil não foi significativo

quando controlado o efeito de outras variáveis. Esse resultado é compatível com estudos que sugerem que famílias mais favorecidas economicamente podem oferecer estímulos adequados e necessários aos filhos, que também são encontrados no ambiente escolar, fazendo com que a criança não se beneficie tanto com o estímulo recebido na IEI (Becker & Piccinini, 2019). Embora o efeito da renda familiar tenha sido controlado nas análises, uma considerável parte das respondentes indicou renda familiar acima de cinco salários mínimos, indo ao encontro dos estudos acima mencionados. Com relação às crianças pertencentes a famílias de baixa renda, a IEI pode ter maior relevância como estímulo cognitivo, desde que seja de qualidade satisfatória, bem como oportunidades de aprendizagem que podem não estar disponíveis no ambiente familiar (Côté et al., 2013).

Não foi possível obter informações a respeito da qualidade das IEI frequentadas pelas crianças, em função de o presente estudo fazer parte de um projeto maior, no qual se coletaram dados *on-line* a respeito de um grande número de crianças, sem entrar na especificidade de avaliação da escola. Embora o presente estudo não tenha como foco a qualidade das IEI, sejam elas públicas ou privadas, essa foi uma questão presente na discussão dos resultados e mencionada pelos autores dos estudos nacionais e internacionais, o que sugere esse ponto como uma possível justificativa para os resultados encontrados. Um dado importante a ressaltar é o de que, ainda que não sejam apresentadas informações concretas sobre a qualidade das IEI, as características sociodemográficas das famílias das crianças participantes sugerem que a maior parte delas é pertencente à classe “B2”, que são famílias com renda média de R\$ 2013,00 (Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa [ABEP], 2018). Esse dado vai ao encontro do aumento observado de matrícula de crianças na rede privada, fruto de um processo de ascensão econômica de um estrato da população à época do estudo. Soma-se a essa realidade a importância de distinguir essa parcela

de alunos de escolas particulares do consenso de que pertencem à realidade de famílias de elite e mais favorecidas, uma vez que existe um universo heterogêneo (e desconhecido) de alunos das instituições privadas de ensino, considerando as de baixo custo, das quais fazem parte famílias com menos condições que a elite brasileira (Siqueira, 2016). Em suma, além da diferenciação entre escolas públicas e privadas, o presente estudo atento para a diversidade e heterogeneidade das IEI privadas no país, que devem ser melhor diferenciadas de acordo com a realidade de cada localidade.

De forma geral, os resultados do presente estudo sugerem pouca ou nenhuma influência da IEI para o desenvolvimento, bem como uma falta de interação entre as variáveis do ambiente doméstico e escolar das crianças nos domínios do desenvolvimento. Pensando na criança a partir do modelo bioecológico, ou seja, considerando a importância do contexto no qual ela faz parte e se relaciona, esperava-se que houvesse a interação entre os principais ambientes dos quais a criança pequena faz parte: família e escola. Uma possível razão para a falta dessa interação pode estar relacionada a uma questão preocupante, como já mencionado anteriormente, que diz respeito à qualidade das IEI. Diversos estudos brasileiros que investigam a influência das IEI para o desenvolvimento infantil também questionam a qualidade delas a partir de seus resultados (Almeida et al., 2018; Amaro et al., 2015; Lordelo et al., 2007).

Essa realidade ainda levanta a discussão do papel que a educação vem de fato exercendo nas crianças brasileiras, principalmente as pertencentes a contextos menos favorecidos. Embora não estejam sendo associadas a resultados negativos, as IEI no país podem não estar possibilitando benefícios condizentes, por exemplo, com a literatura internacional sobre o tema. Tal reflexão não sugere que as crianças não devam frequentar a educação infantil, mas sim ao alerta de que o seu potencial transformador, que pode ir muito além da educação em si, talvez esteja sendo pouco aproveitado

(Lordelo et al., 2007). Associado a isso pode estar o fato de que as propostas pedagógicas da educação infantil em si, que, sem dúvida apresentam conteúdos importantes, podem não estar indo ao encontro da literatura científica atual acerca do desenvolvimento infantil. Ainda, uma escola considerada de baixa qualidade pode anular os benefícios do ambiente familiar da criança (Almeida et al., 2018), seja ela pública ou privada.

Nesse sentido, ao remeter à proposta teórica de Bronfenbrenner (1999), para além das interações dos microsistemas família e escola, o olhar também deve recair para o macrosistema, considerando as políticas educacionais e legislações nacionais. Assim, retomando as metas projetadas do PNE para a educação infantil no Brasil até o ano de 2024, não apenas se fazem necessárias a ampliação da oferta de creches e a universalização da pré-escola, mas também, para a próxima década, incluir indicadores de qualidade, que sejam periodicamente monitorados, de modo a se aproximar do objetivo central da lei, que é uma melhoria na educação no país.

Considerações finais

Os resultados do presente estudo trouxeram importantes informações a respeito do desenvolvimento integral da criança e a interação entre variáveis domésticas e escolares. Os achados sugerem a importância da estimulação e cuidados recebidos pela criança junto à família e a criação de estratégias que favoreçam e contribuam para a qualidade das experiências vividas no ambiente familiar como um importante promotor do desenvolvimento infantil nos seus diversos domínios (Andrade et al., 2005). Outro ponto importante abordado foi a respeito da qualidade e da heterogeneidade das IEI no país, investigação que necessita ir além da dicotomia público x privado, uma vez que mesmo as instituições privadas apresentam muitas diferenças e desigualdades. Adicionalmente, o

estudo traz como elemento inovador a utilização de instrumento de avaliação do desenvolvimento infantil construído e adaptado para o contexto do país, com uma amostra normativa de diferentes regiões brasileiras.

Como limitações do estudo, encontram-se questões como a falta de maiores informações sobre características individuais da criança, do ambiente familiar e da qualidade das IEI que as crianças frequentavam, bem como o fato do desenvolvimento ser avaliado apenas pelo relato materno. Ademais, não foi contemplado o tempo que a criança permanece dentro ou fora da IEI, o que permitiria incluí-lo como variável, que, além de ser importante dentro do modelo bioecológico do estudo e compreensão do desenvolvimento da criança, poderia contribuir na explicação dos resultados. Como direções futuras, sugerem-se novos estudos que busquem incrementar a avaliação do desenvolvimento também com tarefas para a criança, assim como intervenções que tenham como objetivo promover maior qualidade da interação e de estímulos disponíveis para a criança no ambiente familiar e estudos que investiguem as diferenças entre as diversas IEI privadas, e não somente entre pública e privada.

Os dados do presente estudo reforçam a importância do investimento e intervenção nas experiências dentro do ambiente familiar para promoção do desenvolvimento infantil, bem como a reflexão sobre a influência e qualidade das IEI e seus possíveis efeitos no desenvolvimento infantil. Para além das intervenções clínicas e educacionais, é necessária uma política pública consistente que inclua tais indicadores nas suas propostas para o setor.

Referências

Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa. (2018). *Critério de classificação econômica Brasil*. ABEP. <https://www.abep.org/criterio-brasil>

- Albuquerque, J. A. D., & Aquino, F. D. S. B. (2021). Caregiver-child interactions in daycare centers: A study on the conceptions of early childhood educators. *Psicologia USP*, 32, Artigo e200173. <https://doi.org/10.1590/0103-6564e200173>
- Almeida, C. S., & Valentini, N. C. (2013). Contexto dos berçários e um programa de intervenção no desenvolvimento de bebês. *Motricidade*, 9(4), 22-32. <https://doi.org/10.6063/motricidade.744>
- Almeida, A., Prust, A. P., Zauza, G., Batista, L. S., Seabra, A. G., & Dias, N. M. (2018). Educação infantil e desempenho cognitivo e socioemocional. *Revista Psicopedagogia*, 35(108), 281-295. <http://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/573/educacao-infantil-e-desempenho-cognitivo-e-socioemocional>
- Amaro, L. L. M., Pinto, S. A., Morais, R. L. S., Tolentino, J. A., Felício, L. R., Camargos, A. C. R., Ferreira, F. O., & Gonçalves, C. A. (2015). Desenvolvimento infantil: comparação entre crianças que frequentam ou não creches públicas. *Journal of Human Growth and Development*, 25(2), 170-176. <https://doi.org/10.7322/jhgd.103002>
- 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(4), 606-611. <https://doi.org/10.590/S0034-89102005000400014>
- Ashiabi, G. S., & O'Neal, K. K. (2015). Child social development in context: An examination of some propositions in Bronfenbrenner's Bioecological Theory. *SAGE Open*, 5(2), 1-14. <https://doi.org/10.1177/2158244015590840>
- Becker, S. M. S., Bernardi, D., & Martins, G. F. (2013). Práticas e crenças de educadoras de berçário sobre cuidado. *Psicologia em Estudo*, 18(3), 551-560. https://www.redalyc.org/pdf/2871/Resumenes/Resumo_287130095013_5.pdf
- Becker, S. M. S., & Piccinini, C. A. (2019). Impacto da creche para a interação mãe-criança e para o desenvolvimento infantil. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 35, 1-10. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e3532>
- Belsky, J. (2006). Early child care and early child development: Major findings of the NICHD study of early child care. *European Journal of Development Psychology*, 3(1), 95-110. <https://doi.org/10.1080/17405620600557755>
- Bennett, K., Brown, Z., & Edwards, J. (2017). Child and young person development: Biological, environmental and interpersonal influences. In K. Bennett & S. Ward (Eds.), *Contemporary issues in childhood: A bio-ecological approach* (pp. 17-31). Routledge.
- Brasil. (2011). *Insumos para o Debate 2. Emenda Constitucional n.º 59/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas*. <https://www.ufrgs.br/einaroda/wp-content/uploads/2016/12/insumosparaodebate2.pdf>
- Brasil. (2013). *Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&category_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192
- Brasil. (2018a). *Ministério da Educação, Plano Nacional de Educação (PNE)*. http://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php
- Brasil. (2018b). *Ministério da Cidadania, Programa Criança Feliz*. <http://mds.gov.br/assuntos/crianca-feliz/crianca-feliz/conheca-o-programa>
- Bronfenbrenner, U. (2002). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Artes Médicas (Original publicado em 1979).
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. In S. L. Friedman & T. D. Wachs (Eds.), *Measuring environment across the life span* (pp. 3-28). American Psychological Association.

- Carvalho, R. G. G. (2006). Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(2), 1-9. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2007876>
- Chou, Y. J., Hu, B. Y., Wu, H., Chang, C. J., & Winsler, A. (2022). Influence of parental play on Taiwanese 3-year-olds' executive function: Through the path of motor skills. *Journal of Family Psychology*, 37(1), 143-152. <https://doi.org/10.1037/fam0001006>
- Correa, E., Comim, F., & Tai, S. (2014). *Impactos da creche na primeira infância: efeitos dependendo das características da família e do grau de exposição ao centro de cuidado* [Ponencia]. Anais do XLII Encontro Nacional de Economia, Brasil.
- Costa, E. F., Cavalcante L. I. C., Lima, S. S., & Alencar, C. N. (2018). Pobreza familiar, neurodesenvolvimento psicomotor e brincadeiras de crianças de regiões insular e continental de Belém. *Revista Terapia Ocupacional*, 29(2), 179-186. <https://doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v29i2p179-186>
- Côté, S. M., Petitclerc, A., Doyle, O., & Timmins, L. (2013). Child care in infancy and cognitive performance until middle childhood in the millennium cohort study. *Child Development*, 84(4), 1191-1208. <https://doi.org/10.1111/cdev.12049>
- Dailey, S., & Bergelson, E. (2022). Language input to infants of different socioeconomic statuses: A quantitative meta-analysis. *Developmental Science*, 25(3), Article e13192. <https://doi.org/10.1111/desc.13192>
- Fernald, A., Marchman, V. A., & Weisleder, A. (2013). SES differences in language processing skill and vocabulary are evident at 18 months. *Developmental Science*, 16(2), 234-248. <https://doi.org/10.1111/desc.12019>
- Figueiredo, M., Gatinho, A., Torres, N., Pinto, A., Santos, A. J., & Veríssimo, M. (2015). Representações de vinculação e qualidade do brincar interativo em crianças em idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, 3(33), 335-345. <https://doi.org/10.14417/ap.1007>
- Han, J., Cui, N., Lyu, P., & Li, Y. (2023). Early-life home environment and child cognitive function: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 200, Artigo 111905. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.111905>
- Hines, M., Carpenito, T., Martens, A., Iizuka, A., Aspinwall, B., & Zimmerman, E. (2022). The home environment and its relation to vocalizations in the first year of life. *Pediatric Medicine (Hong Kong, China)*, 5(3). <https://doi.org/10.21037/pm-21-53>
- Justice, L. M., Jiang, H., Purtell, K. M., Schmeer, K., Boone, K., Bates, R., & Salsberry, P. J. (2019). Conditions of poverty, parent-child interactions, and toddlers' early language skills in low-income families. *Maternal and Child Health Journal*, 23(7), 971-978. <https://doi.org/10.1007/s10995-018-02726-9>
- Kalkusch, I., Jaggy, A. K., Burkhardt Bossi, C., Weiss, B., Sticca, F., & Perren, S. (2021). Promoting social pretend play in preschool age: Is providing roleplay material enough? *Early Education and Development*, 32(8), 1136-1152. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1830248>
- 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. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(2), 324-334. <https://www.redalyc.org/pdf/188/18820219.pdf>
- Martorell, G., Papalia, D. E., & Feldman, R. D. (2020). *O mundo da criança: da infância à adolescência* (13ª ed.). AMGH.

- Palma, M. S., Pereira, B. O., & Valentini, N. C. (2014). Guided play and free play in an enriched environment: Impact on motor development. *Motriz: Revista de Educação Física*, 20(2), 177-185. <https://doi.org/10.1590/S1980-65742014000200007>
- Pereira, K. R., Valentini, N. C., & Saccani, R. (2016). Brazilian infant motor and cognitive development: Longitudinal influence of risk factors. *Pediatrics International*, 58(12), 1297-1306. <https://doi.org/10.1111/ped.13021>
- Reynolds, S. A. (2022). Center-based child care and differential improvements in the child development outcomes of disadvantaged children. *Child & Youth Care Forum*, 51(2), 395-420. <https://doi.org/10.1007/s10566-021-09634-0>
- Saccani, R., Valentini, N. C., Pereira, K. R. G., Müller, A. B., & Gabbard, C. (2013). Associations of biological factors and affordances in the home with infant motor development. *Pediatrics International*, 55(2), 197-203. <https://doi.org/10.1111/ped.12042>
- Seiler, C. W., Sticca, F., Gasser-Haas, O., & Simoni, H. (2022). Long-Term promotive and protective effects of early childcare quality on the social-emotional development in children. *Frontiers in Psychology*, 13, Artigo 854756. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.854756>
- Silva, A. C. D., Engstron, E. M., & Miranda, C. T. (2015). Fatores associados ao desenvolvimento neuropsicomotor em crianças de 6-18 meses de vida em creches públicas do Município de João Pessoa, Paraíba, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, 31(9), 1881-1893. <https://doi.org/10.1590/0102-311X00104814>
- Silva, M. A. (2017). *Construção e estudo de evidências de validade e fidedignidade do Inventário Dimensional de Avaliação do Desenvolvimento Infantil* [Tese de Doutorado não publicada, Universidade Federal do Rio Grande do Sul].
- Silva, M. A., Mendonça-Filho, E. J., & Bandeira, D. R. (2019). Construção do Inventário Dimensional de Avaliação do Desenvolvimento Infantil (IDADI). *Psico-USF*, 24(1), 11-26. <https://doi.org/10.1590/1413-82712019240102>
- Silva, M. A., Mendonça-Filho, E. J., & Bandeira, D. R. (2020). *Inventário Dimensional de Avaliação do Desenvolvimento Infantil: Livro de Instruções* (vol. 1). Vetor Editora.
- Siqueira, A. R. (2016). *Um segmento menos elitizado da rede privada de ensino: três escolas no município de Contagem* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais].
- Souza, S. C., Leone, C., Takano, O. A., & Moratelli, H. B. (2008). Desenvolvimento de pré-escolares na educação infantil em Cuiabá, Mato Grosso, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, 24(8), 1917-1926. <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2008000800020>
- Tavares, L. F. F. D. A., Landeira-Fernandez, J., & Anunciação, L. (2021). Comparação de dados normativos do “Ages and Stages Questionnaires” original e adaptado para creches públicas do Rio de Janeiro. *Revista Psicopedagogia*, 38(117), 346-363. <https://doi.org/10.51207/2179-4057.20210029>
- Tibério, C. D. R. (2017). Vocabulário receptivo de crianças de 2 a 6 anos de idade. Uma análise com o teste de vocabulário por imagens *Peabody* [Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/19830>
- Rozsahegyi, T. (2017). Bronfenbrenner’s bio-ecological model and its application to understanding children’s development. In K. Bennett & S. Ward (Eds.), *Contemporary issues in childhood: A bio-ecological approach* (pp. 1-3). Routledge.

Vandell, D. L., Burchinal, M., Vandergrift, N., Belsky, J., & Steinberg, L. (2010). Do effects of early child care extend to age 15 years? Results from the NICHD Study of early child care and youth development. *Child Development, 81*(3), 737-756. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01431.x>

Yang, Q., Yang, J., Zheng, L., Song, W., & Yi, L. (2021). Impact of home parenting environment on cognitive and psychomotor development in children under 5 years old: A meta-analysis. *Frontiers in Pediatrics, 9*, Article 658094. <https://doi.org/10.3389/fped.2021.658094>

Recebido: dezembro 9, 2020
Aprovado: janeiro 19, 2023