

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CRISTIANE KESSLER DE OLIVEIRA

O PIM MUDOU NOSSAS VIDAS? AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E O  
IMPACTO DO PROGRAMA “PRIMEIRA INFÂNCIA MELHOR” NOS MODOS DE  
VIVER E DE PENSAR DAS FAMÍLIAS ATENDIDAS

São Leopoldo, agosto de 2011

CRISTIANE KESSLER DE OLIVEIRA

O PIM MUDOU NOSSAS VIDAS? AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E O  
IMPACTO DO PROGRAMA “PRIMEIRA INFÂNCIA MELHOR” NOS MODOS DE  
VIVER E DE PENSAR DAS FAMÍLIAS ATENDIDAS

Dissertação apresentada como requisito parcial  
para a obtenção do título de Mestre em  
Educação ao Programa de Pós-Graduação em  
Educação da Universidade do Vale do Rio dos  
Sinos – UNISINOS. Orientador: Prof. Dr. Telmo  
Adams

São Leopoldo, agosto de 2011

### Ficha Catalográfica

O48p Oliveira, Cristiane Kessler de  
O PIM mudou nossas vidas? as representações sociais e o impacto do programa “primeira infância melhor” nos modos de viver e de pensar das famílias atendidas / por Cristiane Kessler de Oliveira. – 2011.

106 f. : il. ; 30cm.

Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2011.

“Orientação: Prof. Dr. Telmo Adams, Ciências Humanas”.

1. Programa social – PIM. 2. Programa social – Governo – Rio Grande do Sul. 3. Assistência social – família. 4. Assistência social – Criança. I. Título.

CDU 364.04

Catálogo na Publicação:  
Bibliotecária Camila Rodrigues Quaresma - CRB 2/1376

CRISTIANE KESSLER DE OLIVEIRA

O PIM MUDOU NOSSAS VIDAS? AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E O  
IMPACTO DO PROGRAMA “PRIMEIRA INFÂNCIA MELHOR” NOS MODOS DE  
VIVER E DE PENSAR DAS FAMÍLIAS ATENDIDAS

Dissertação apresentada como requisito parcial  
para a obtenção do título de Mestre em  
Educação ao Programa de Pós-Graduação em  
Educação da Universidade do Vale do Rio dos  
Sinos – UNISINOS. Orientador: Prof. Dr. Telmo  
Adams

Aprovada em \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Telmo Adams (Orientador)

---

Prof. Dr. Lúcio Hammer (UNIPAMPA)

---

Prof. Dr. Remi Klein (UNISINOS)

*À minha mãe, Maria Cristina, que me apoiou, orientou e incentivou ao longo desta e de outras caminhadas. A ela dedico, por mérito, as principais vitórias da minha vida.*

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Professor Telmo, orientador deste trabalho, por ter aceitado a empreitada com carinho e dedicação.

À Professora Rute, que me orientou também durante boa parte do caminho, pela parceria, inspiração e crescimento proporcionado.

Ao grupo do Programa Primeira Infância Melhor, pelo apoio e compreensão ao longo desse período.

Às famílias e Visitadoras do município de Santo Antônio da Patrulha, pela confiança depositada ao revelarem um pouco de suas vidas, tornando possível a realização desta pesquisa.

À equipe do PIM de Santo Antônio da Patrulha, pela disponibilidade e comprometimento.

À Karine Verch e Carolina Drügg, amigas mais que especiais, pelo apoio e disponibilidade de sempre.

Aos meus pais, Luiz Antonio e Maria Cristina, por despertarem em mim a vontade de saber sempre mais.

Aos meus irmãos, Lucas, Daniel e Maria Eduarda, por me ensinarem um pouco a cada dia e pelo apoio incondicional de sempre.

Aos meus avós, exemplos de toda uma vida, por estarem sempre presentes, torcendo e vibrando por nossas vitórias.

Ao meu amado marido, Gibran, exemplo de dedicação e determinação, por ter sempre estado ao meu lado, pela compreensão e incentivo, tornando este um projeto a dois.

A todos, muito obrigada.

*“Não existe um ver que não seja também um olhar, nem um ouvir que não seja também um escutar, e o modo como olhamos e escutamos é plasmado pelas nossas expectativas, pelas nossas posições e pelas nossas intenções”.*

*Jerome Bruner*

## RESUMO

Este estudo problematiza e analisa os impactos do Programa Primeira Infância Melhor nos modos de viver e de pensar das famílias atendidas. Desenvolvido pela Secretaria da Saúde do Rio Grande do Sul em parceria com Prefeituras Municipais do Estado, o PIM trabalha com famílias em situação de vulnerabilidade social, que tenham gestantes e crianças de até seis anos de idade. A presente pesquisa analisa as representações sociais veiculadas nesses espaços, buscando responder às seguintes questões: Quais as representações de infância para as famílias atendidas pelo PIM no município de Santo Antônio da Patrulha? As famílias, a partir das orientações e do acompanhamento recebidos, modificam a maneira de lidar com suas crianças, de interagir com estas e de se comunicar? Quais as representações do PIM para as famílias? O caminho investigativo traçado desenvolveu-se a partir de dados coletados em entrevistas semiestruturadas com seis famílias atendidas pelo Programa e três Visitadoras, responsáveis por este acompanhamento. O referencial teórico centra-se nos conceitos de representações sociais de Serge Moscovici, de *habitus* de Pierre Bourdieu e de mediação, de Lev Vygotsky. Os resultados da investigação revelaram que o Programa é representado, para as famílias, como apoio, informação, cuidado, estimulação, vínculo e brincadeira. Revelou também mudanças nas representações de infância dessas famílias que, a partir do PIM, passam a valorizar mais o vínculo e a brincadeira. Foram observadas, ainda, mudanças nas representações do papel de mãe, como o fato de estas passarem a considerar a importância do tempo com a criança em detrimento da organização da casa.

Palavras-chave: infância, representação social, *habitus*, Programa Primeira Infância Melhor

## ABSTRACT

This study both problematizes and analyzes the impacts of the Early Childhood Program (PIM) on the ways of living and thinking of families served by the Program. Developed by the Health Department of Rio Grande do Sul together with city halls, PIM works with socially vulnerable families in which there are pregnant women and children up to six years old. This research analyzes the social representations spread in those spaces, in an attempt to answer the following questions: What are the childhood representations of the families served by PIM in Santo Antonio da Patrulha County? Regarding the guidance and follow-up provided by the Program, do the families change the way they deal, interact and communicate with their children? Which are the families' representations of PIM? The investigation path has developed from data collected through semi-structured interviews with six families served by the Program and three Visitors who are in charge of the follow-up. The theoretical basis focuses on the concepts of social representations by Serge Moscovici, *habitus* by Pierre Bourdieu, and mediation by Lev Vygotsky. The results have shown that the Program is represented to the families as support, information, care, stimulus, connection and play. Changes in those families' childhood representations have also been noticed. Through PIM, the families have given more value to connection and play. Furthermore, changes in the representations of the mother's role have been noticed, since mothers began to regard the time spent with children as more important than keeping the house tidy.

Keywords: childhood, social representation, *habitus*, Early Childhood Program

## LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CELEP	Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Preescolar
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
CRS	Coordenadoria Regional de Saúde
GTE	Grupo Técnico Estadual
GTM	Grupo Técnico Municipal
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MBA	Master in Business Administration
PIM	Primeira Infância Melhor
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Mapa de indicadores do PIM	30
Figura 2 -	Localização de Santo Antônio da Patrulha no RS	62
Figura 3 -	Localização detalhada de Santo Antônio da Patrulha	62
Figura 4 -	Representações do PIM	72

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Dissertações identificadas no Banco de Teses da CAPES, por área de conhecimento	37
Quadro 2 -	Teses identificadas no Banco de Teses da CAPES, por área de conhecimento	38
Quadro 3 -	Quadro de especificações para entrevista com as Famílias	66
Quadro 4 -	Quadro de especificações para entrevista com as Visitadoras	68

## SUMÁRIO

1. Introdução .....	14
2. Concepções de infância nas sociedades.....	23
3. Atenção aos primeiros anos: o Programa Primeira Infância Melhor .....	28
3.1. Eixos estruturantes do PIM .....	30
3.2. Estrutura e funcionamento .....	32
3.3. O atendimento do PIM .....	34
3.4. Experiências de outros países.....	35
4. Analisando a produção de conhecimento acerca do tema.....	37
4.1. Representações de professores .....	39
4.2. Representações de infância na literatura e jogos .....	41
4.3. Representações de/sobre crianças.....	41
4.4. Representações de professores sobre a infância .....	42
4.5. Representações de maternidade .....	42
4.6. Pesquisas PIM.....	43
5. Construindo o quadro teórico.....	47
6. Descrevendo a trajetória metodológica.....	57
6.1. Definindo o problema de investigação .....	57
6.2. Caracterizando o estudo.....	58
6.3. Descrevendo os sujeitos da pesquisa.....	59
6.3.1. Identificando os sujeitos .....	61
6.4. Identificando o município .....	62
6.5. Especificando os instrumentos da investigação.....	64
7. Analisando os resultados obtidos.....	70
7.1. Representações do PIM.....	71
7.1.1. O PIM é informação .....	72
7.1.2 O PIM é apoio .....	74
7.1.3. O PIM é vínculo.....	76
7.1.4. O PIM é brincadeira .....	78

7.1.5. O PIM como forma de socialização .....	81
7.1.6. O PIM como cuidador.....	83
7.2. Mudanças na representação de infância .....	87
7.3. Mudanças nas representações dos papéis de mãe e pai .....	89
8. Considerações finais.....	93
9. Referências.....	99
10. Anexos .....	105

## 1. Introdução

Formada em Relações Públicas pela UNISINOS em 2002 e tendo concluído o MBA em Marketing no início do ano de 2005, meu interesse sempre foi trabalhar com pessoas. Sempre me encantaram os modos de pensar das pessoas e, especialmente, as mudanças nestes modos de pensar e os motivos que as provocam.

Na vida profissional atuei nas áreas da saúde e de vendas antes de ter a oportunidade de, por meio de um contrato como Consultora da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), passar a fazer parte da equipe de um programa intersectorial, o Primeira Infância Melhor (PIM).

O PIM trabalha com famílias em situação de vulnerabilidade social, que tenham gestantes e crianças de até seis anos de idade. Seu objetivo é fornecer orientações e informações a estas famílias para que, por meio de estímulos e atividades específicas para cada faixa etária, possam potencializar elas próprias o desenvolvimento integral de suas crianças<sup>1</sup> (PRIMEIRA INFÂNCIA MELHOR). Dessa forma, o Programa entende como fundamental a formação e o

---

<sup>1</sup> Conforme avaliação parcial realizada pelo Grupo Técnico Estadual em 2007, para a qual foram avaliadas 485 crianças de 20 (vinte) municípios com o PIM implantado em 90% das 19 CRSs - Coordenadorias Regionais de Saúde, seguindo critérios pré-estabelecidos. A amostra selecionada para a avaliação baseou-se no Sistema Estadual de Dados do PIM, através dos registros do diagnóstico inicial de desenvolvimento da criança – Marco Zero. Os indicadores avaliados consideraram as seguintes dimensões do desenvolvimento: cognitiva, socioafetiva, de linguagem e motora. Dos resultados obtidos, **77,73%** das crianças atingiram o **total** de ganhos na Dimensão **Cognitiva**, apresentando um crescimento de **41%** em relação ao total de crianças no Marco Zero com o mesmo índice. **85,77%** das crianças atingiram o **total** de ganhos na Dimensão **Sócio afetiva** apresentando um crescimento de **16,91%** em relação ao total de crianças no Marco Zero com o mesmo índice. **79,59%** das crianças atingiram o **total** de ganhos na Dimensão **Motora** apresentando um crescimento de **29,28%** em relação ao total de crianças no Marco Zero com o mesmo índice. **79,79%** das crianças atingiram o **total** de ganhos na Dimensão da **Linguagem** apresentando um crescimento de **9,27%** em relação ao total de crianças com o mesmo índice em sua entrada no Programa (PRIMEIRA INFÂNCIA MELHOR).

fortalecimento do vínculo familiar e afetivo, investindo neste como uma das principais ferramentas para o desenvolvimento do indivíduo.

As ações do PIM, portanto, se desenvolvem em meios de extrema pobreza, com seus códigos, seus valores, suas crenças, perpassados por processos de exclusão de diferentes naturezas, sejam sociais, políticos ou econômicos, conforme afirma o relatório da Situação Mundial da Infância:

A pobreza exhibe inúmeras faces e tem muitas dimensões. Ela ameaça todos os aspectos da infância por privar as crianças de oportunidades de sobrevivência, desenvolvimento e prosperidade. Ela cristaliza ou amplia disparidades sociais, econômicas e de gênero que impedem as crianças de desfrutar oportunidades igualitárias, e corrói os ambientes familiares e comunitários de proteção, tornando as crianças vulneráveis à exploração, ao abuso, à violência, à discriminação e à estigmatização. A pobreza inibe a capacidade das famílias e das comunidades de cuidar das crianças (UNICEF, 2005, p.15).

A afirmação reforça a importância da realização de um trabalho voltado especificamente a famílias em situação de pobreza, como uma tentativa de proporcionar a estas a oportunidade de serem protagonistas do desenvolvimento de seus filhos, e de proporcionar a seus filhos as mesmas possibilidades desfrutadas por qualquer criança.

Para isto, e para o alcance dos objetivos propostos pelo Programa, o entendimento dos aspectos que compõem o ambiente no qual vivem as famílias atendidas pelo PIM é fundamental. Conhecer a família significa conhecer seus códigos, seus valores, sua visão de mundo, seu *habitus*, compreendido a partir de Bourdieu como matriz definidora de ações e representações.

O *habitus*, segundo Bourdieu (1998), pode ser pensado como um sistema de disposições, uma *maneira de ser*, uma *tendência*, uma *inclinação*, princípio

formador e estruturador de práticas e representações, sejam elas individuais ou coletivas.

Segundo Moscovici (1978), as representações sociais, sobre as quais falaremos mais à frente, são conjuntos de afirmações, explicações e conceitos. Em outras palavras, verdadeiras teorias do senso comum, ciências coletivas pelas quais se procede a interpretação e a construção de realidades sociais. Sá (1993, p. 26) afirma que “as representações sociais, por seu poder convencional e prescritivo sobre a realidade, terminam por constituir o pensamento em um verdadeiro ambiente onde se desenvolve a vida cotidiana”.

O *habitus*, que pode ser formado e formador dessas representações, também pode ser transmitido, de maneira muitas vezes inconsciente, pela família. Através de ações, palavras e da própria cultura familiar, a criança vai formando seu *habitus*. Conforme afirma Bourdieu (1990, p. 131), o *habitus* “é produto de toda história individual, bem como, através das experiências formadoras da primeira infância, de toda história coletiva da família e da classe”. Nas palavras do autor,

Aquilo que a criança herda de um meio cultivado não é somente uma cultura (no sentido objetivo), mas um certo estilo de relação com a cultura que provém precisamente do modo de aquisição dessa cultura. A relação que um indivíduo mantém com as obras da cultura (e a modalidade de todas as suas experiências culturais), é, portanto, mais ou menos ‘fácil’, ‘brilhante’, ‘natural’, ‘laboriosa’, ‘ádua’, ‘dramática’, ‘tensa’, segundo as orientações nas quais ele adquiriu sua cultura (BOURDIEU, 1998, p.55).

As crianças oriundas das famílias atendidas pelo PIM, em sua maioria, não frequentam instituições educacionais, acabando por não receber os estímulos e ensinamentos da educação infantil formal. Essa ausência de estímulo pode acabar fazendo com que muitas delas cheguem à escola com

“defasagens” no desenvolvimento, se comparadas às crianças de classes sociais mais favorecidas.

Conhecendo um pouco mais da metodologia do Programa, do funcionamento e, especialmente, da história de algumas famílias atendidas, outros fatores foram me surpreendendo e chamando minha atenção como pesquisadora. Embora o PIM objetive como fim o desenvolvimento da *criança*, percebe-se também que ele pode influenciar o modo de viver e de pensar de toda a família, provocando mudanças consideráveis e positivas.

Por meio das orientações recebidas pelo Visitador do PIM, que acompanha semanalmente as famílias, em suas residências, orientando e avaliando as atividades, observa-se que os pais/cuidadores, que, em grande parte dos casos viveram uma infância solitária e sem brincadeiras, percebem que estavam, até o momento, reproduzindo o mesmo padrão junto a suas crianças, e isso pode gerar uma mudança de atitude positiva para todos os atores envolvidos. Em depoimentos de famílias frequentemente ouve-se dos pais que, “só depois do PIM” perceberam o quanto é importante dedicar um tempo exclusivamente à criança: conversar com ela, observar o quanto ela aprendeu, conhecer suas potencialidades, os ganhos de desenvolvimento que obteve, ajudá-la em uma atividade, *brincar* com ela.

O brincar, do latim, *vinculum*, é fundamental para a formação do sujeito e para a inclusão deste na sociedade, em especial quando vindo de classes mais vulneráveis. Fortuna (2008, p. 15) afirma que “brincando, reconhecemos o outro na sua diferença e na sua singularidade, e as trocas inter-humanas aí partilhadas podem lastrear o combate ao individualismo (...), restituindo-nos o senso de pertencimento igualitário”. Conforme a autora, é por meio da brincadeira, do ato de brincar, que vemos a possibilidade de reversão de uma cadeia de exclusão social, alcançado a tão almejada inclusão e contribuindo para a formação de uma sociedade melhor (FORTUNA, 2008).

Alguns pais afirmam não terem, até aquele momento, conhecimento da importância de falar com seu filho somente por falar, “olhando no olho”, de dedicar parte do seu tempo para brincar com ele, e testemunham as melhoras que essa mudança de atitude trouxe para a família.

A importância da questão do vínculo na educação da criança é referida por Maturana (1998, p. 29), quando afirma que

o educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência.

Neste sentido, Vygotsky<sup>2</sup> (2000, p. 24), afirma que “o ser humano constitui-se na relação com o outro social” (LA TAILLE, OLIVEIRA e DANTAS, 1992, p. 24). Social que, para Maturana (2001), é o domínio das condutas relacionais fundadas no amor, a emoção originária da vida, emoção que é o referencial para o modo de agir de cada sujeito. Maturana (1998, p.23) reforça a ideia de que

o amor é a emoção que constitui o domínio de condutas em que se dá a operacionalidade da aceitação do outro como legítimo outro na convivência, e é *esse modo de convivência que conotamos quando falamos do social*.

A importância dessa interação também é destacada por McCain e Mustard (1999, p. 9) quando afirmam que “a mãe que amamenta seu bebê ou o pai que lê

---

<sup>2</sup> “Através dos outros constituímos-nos”. (Vygotsky, 2000, p.24)

para o filho que está sentado no seu colo proporcionam experiências essenciais para o desenvolvimento”.

As afirmações reforçam a questão levantada sobre a influência do PIM nas famílias atendidas, na medida em que o Programa propõe à família o fortalecimento do vínculo e, a partir deste, a modificação da visão da infância, do modo de viver e de pensar desta família.

Dessa forma, posso afirmar que a minha inquietação e interesse pelo tema deram-se a partir do trabalho desenvolvido pelo Programa Primeira Infância Melhor, coordenado pela Secretaria Estadual de Saúde do Rio Grande do Sul em parceria com a UNESCO, em especial pelos resultados já obtidos com as famílias e crianças beneficiadas, todas elas vivendo em situação de vulnerabilidade social, à margem da sociedade, submetidas a diferentes formas de exclusão.

Para Martins (2002, p. 46),

a exclusão é uma concepção que nega a História, que nega a práxis e que nega à vítima a possibilidade de construir historicamente seu próprio destino, a partir de sua própria vivência e não a partir da vivência privilegiada de outrem. (...) A ideia de exclusão pressupõe uma sociedade acabada, cujo acabamento não é por inteiro acessível a todos. Os que sofrem essa privação seriam os “excluídos”.

Assistindo a depoimentos de famílias atendidas, conforme referido anteriormente, e relacionando a nova “atitude” citada pelas mesmas com as formas de comunicação utilizadas nas relações interpessoais no interior destas, seja na interação com a criança ou somente entre os pais, por exemplo, e testemunhando o desenvolvimento destas relações, do aspecto cognitivo e da linguagem destas crianças, entre outros, acabei por perceber a importância de se

problematizar esta questão. A observação acabou por despertar em mim o interesse em investigar “qual o impacto do programa Primeira Infância Melhor nos modos de viver e de pensar das famílias atendidas e as representações sociais destas famílias”.

Dessa forma, este estudo tem por objetivo analisar os impactos provocados pelo Programa Primeira Infância Melhor nos modos de viver e de pensar das famílias atendidas, identificando:

- as representações de infância para as famílias atendidas.
- as modificações provocadas (ou não) pelo PIM nos modos de viver e de pensar das famílias atendidas, nas formas de lidar com suas crianças, de interagir com estas e de se comunicar.
- as representações que elas têm sobre o PIM<sup>3</sup>.

Sendo assim, defendo que problematizar os impactos de um Programa como o PIM para as famílias atendidas torna-se relevante na medida em que, através da revisão de literatura realizada junto a diferentes bases de dados, como CAPES, Scielo, CNPQ e ANPED, verificou-se a ausência de pesquisas que focalizem este tema (vide Capítulo 4).

Entende-se, portanto, o tema escolhido para esta pesquisa como relevante, na medida em que pretende avaliar os impactos do Programa Primeira Infância Melhor nos modos de viver e de pensar das famílias atendidas, abordagem ainda não realizada em nenhuma outra pesquisa ou avaliação.

---

<sup>3</sup> Esta última questão de investigação surgiu no decorrer da pesquisa, pois foi considerada relevante, a partir das análises realizadas, para que se conheça o impacto do Programa para as famílias.

Outra questão fundamental é a realidade atual do Programa, que se encontra em um momento importante de monitoramento e avaliação de suas ações. Dessa forma, considerando serem a família e a criança os focos principais do trabalho do PIM, que se propõe a instrumentalizar o cuidador para que ele próprio possa estimular o desenvolvimento integral das suas crianças, promovendo, assim, mudanças significativas para a vida das mesmas, é fundamental que se problematize o impacto do Programa para as famílias atendidas, visando analisar se o PIM atinge os objetivos a que se propõe e de que forma isto ocorre.

Os resultados desta investigação, portanto, podem contribuir para “realimentar” o Programa, no sentido de reafirmar a sua metodologia ou, caso se observe esta necessidade, reorientá-lo para otimizar seus resultados positivos.

Este texto está estruturado em dez capítulos. Neste primeiro capítulo, *Introdução*, é apresentado o tema da pesquisa, seus objetivos e a estrutura geral do trabalho.

No capítulo 2, *A concepção de infância e a sociedade*, proponho uma breve análise da ideia de infância e suas modificações ao longo dos anos, bem como a conseqüente modificação da concepção de família. Paralelamente, apresento também uma breve contextualização histórica da legislação que dispõe sobre a infância.

O capítulo 3, *Atenção aos primeiros anos: o Programa Primeira Infância Melhor*, introduz o Programa sobre o qual se refere esta pesquisa, sua estrutura e metodologia de atendimento, além dos principais agentes responsáveis pelo desenvolvimento do PIM no estado do Rio Grande do Sul. No mesmo capítulo, apresento brevemente outras experiências internacionais de atenção à primeira infância.

O capítulo 4, *Analisando a produção de conhecimento acerca do tema*, trata da revisão de literatura sobre o tema de pesquisa, apresentando algumas teses e dissertações já realizadas, agrupadas segundo o enfoque dado aos aspectos “representação social, infância e educação”, em que analiso suas aproximações e distanciamentos em relação à presente pesquisa.

O capítulo 5, *Construindo o quadro teórico*, se refere aos principais autores e conceitos que embasam esta pesquisa, tratando, fundamentalmente, da evolução do conceito de representação até a formação da Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici, que é utilizada ao longo de toda a elaboração desta dissertação, e das teorias de Lev Vygotsky, que fundamenta grande parte das análises.

No capítulo 6, *Descrevendo a trajetória metodológica*, apresento a metodologia de pesquisa, os sujeitos que participaram da mesma e a estruturação do instrumento de investigação, além de informações pertinentes ao município de Santo Antônio da Patrulha, onde foi realizada a coleta dos dados.

O capítulo 7, *Analisando os resultados obtidos*, trata da análise dos dados coletados, no qual são problematizadas as principais representações extraídas das entrevistas, divididas em categorias de análise, de acordo com a Teoria das Representações Sociais.

O capítulo 8, *Considerações finais*, faz uma síntese conclusiva a respeito dos dados coletados, analisando os resultados e propondo medidas que poderão ser adotadas pelo Programa, no sentido de aperfeiçoarem os resultados obtidos com as famílias atendidas.

Na parte final desta dissertação estão as *Referências*, capítulo 9, e os *Anexos*, capítulo 10.

## 2. Concepções de infância nas sociedades

A concepção de infância, do modo como entendemos atualmente, foi sendo elaborada ao longo dos tempos, sendo produto e produtora de modificações na composição familiar, no cotidiano das crianças, na legislação e na educação (COHN, 2005). Neste sentido, é importante entendermos a infância em seu contexto sociocultural. Ariès (1981, p. 50) afirma, por exemplo, que

até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para infância neste mundo.

Os altos índices de mortalidade infantil contribuíram para a maneira como a infância era considerada nos séculos XIII e XIV. A vida da criança era, até então, segundo Ariès (1981, p.18), “considerada com a mesma ambiguidade com que hoje se considera o feto”. Não se identificava o “apego”, do modo como vemos hoje, às crianças menores, pois as pessoas estavam, de certo modo, acostumadas a perdê-los e, portanto, só os consideravam realmente parte da família a partir dos sete anos, quando os enviavam para as casas de outras pessoas para aprenderem a ser adultos, ou seja, a executarem as tarefas de adultos (ARIÈS, 1981). Dessa forma, as crianças trabalhavam em sua nova casa, realizando tarefas domésticas, para se prepararem para a vida adulta, retornando à casa de sua família somente anos mais tarde.

Segundo Ariès (1981), a não existência da infância durante os séculos pré-modernos se dá pelo fato de que, neste período da história, a criança era vista sem distinção em relação ao adulto, quer fosse nos trajes, brinquedos, jogos, trabalho, linguagem, sexualidade. Até o século XVII, as crianças eram vistas como pequenos adultos, sem que fossem consideradas as características e peculiaridades da infância. Após este período, inicia-se a diferenciação entre o

adulto e a criança, desfazendo aos poucos a ideia de que crianças são apenas “adultos que ainda não cresceram”.

Neste período, a Igreja e os moralistas percebem as crianças como seres inocentes, que precisam ter esta inocência preservada e que precisam ser educadas, vigiadas e corrigidas.

No século XVIII a atribuição de inocência e fraqueza dada à criança permanece, mas a esta ideia se acrescenta uma maior preocupação em relação aos cuidados físicos para com ela. É por volta deste mesmo período que a modernidade se constitui, e com ela surgem, no campo discursivo, as preocupações com relação ao seu futuro e a criança passa a ocupar um lugar central na família.

Segundo Ariès (1981, p. 36), “não existia uma separação tão rigorosa como as brincadeiras e os jogos reservados às crianças e as brincadeiras e jogos dos adultos. Os mesmos jogos eram comuns a ambos”.

Em todo o período anterior à Idade Moderna desconhecia-se as peculiaridades da criança, e não se tentava representá-la. Quando se fazia, essas tentativas de representação se davam, conforme comentado anteriormente, sob a forma de um adulto em miniatura. Por outro lado, na família do século XIX percebe-se uma organização diferente, com a criança no centro de suas preocupações. Ariès (1981) explica que, historicamente, esta passagem da indiferença ou ignorância, e também a centralidade da infância, ocorre por dois fatores: a escolarização das crianças e a criação da família conjugal burguesa como lugar de afeição.

A infância como vemos hoje é fruto da história das civilizações, que ao longo dos tempos foi redefinindo-se. Cada época imprime uma concepção de

infância diferente, gerada por características sociais, políticas, econômicas e culturais específicas.

Com os importantes avanços relacionados à infância, surgiu a necessidade da sociedade organizar-se em prol de uma legislação que garantisse os direitos fundamentais para a criança. É importante destacar que só poderemos entender os códigos legais relativos à infância se nos referimos à concepção de infância que os embasam.

A Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) significaram um marco importante no que diz respeito à visão da sociedade sobre os primeiros anos de vida. A partir deste momento, a criança passa a ser considerada um sujeito de direitos, alguém em condição peculiar de desenvolvimento. No ECA, em seus artigos 4º, 5º e 7º, esses dispositivos estão claramente explicitados:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão punida na forma da lei, qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

Art. 7º A criança e o adolescente têm direito à proteção, à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência (BRASIL, 1990).

A perspectiva da criança como um sujeito de direitos redireciona as questões relacionadas a crianças e adolescentes, tanto na esfera governamental quanto no que se refere a decisões judiciais.

De uma postura mais assistencialista e punitiva, há o deslocamento para uma nova visão sobre a infância, voltada para cuidar, proteger e educar. Antes da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1989) e do ECA (BRASIL, 1990), o atendimento à crianças menores de sete anos era de natureza assistencial, não-educacional, e numa visão de saúde pública não universalizada, não havendo maior comprometimento do Estado com a primeira infância. Após 1988, contudo, a nova legislação legitima o papel e o compromisso do Estado com a primeira infância (SCHNEIDER e RAMIRES, 2007).

Em março de 1990, em Jomtiem, na Tailândia, sob a liderança da UNESCO, foi anunciada a Declaração Mundial de Educação para Todos (também conhecida como Declaração de Jomtiem), reconhecendo o direito que qualquer indivíduo possui a aproveitar oportunidades educativas que satisfaçam suas necessidades básicas de aprendizagem. Enfocando a educação básica, a Declaração de Jomtiem, em seu artigo 5º, refere que “a aprendizagem começa no nascimento”, afirmando ainda que “isto implica cuidados básicos e educação inicial na infância, proporcionados seja por meio de estratégias que envolvam as famílias e comunidades ou de programas institucionais, como for mais apropriado” (UNESCO, 1990).

Mais recentemente, a UNESCO (2007, p. 25) destaca que “a provisão de bons cuidados e apoio à primeira infância é essencial para todas as crianças, mas de suma importância para as pobres e vulneráveis, para compensar suas desvantagens”.

Percebe-se uma nova concepção de infância, que vai além do cuidado e guarda, visando o desenvolvimento integral da criança e o atendimento de suas necessidades e interesses. Ao mesmo tempo, e acompanhando essa nova concepção de infância, observa-se também uma idéia nova de família, tendo a criança como centro.

Na família atual a criança tem tal importância que, segundo Ariès (1981, p. 12), “se tornou impossível perdê-la ou substituí-la sem uma enorme dor”, e se tornou necessário limitar o número de crianças para melhor cuidar delas, o que não era considerado em outras épocas. Segundo o autor (1981, p. 164), “tudo o que se referia às crianças e à família tornara-se um assunto sério e digno de atenção. Não apenas o futuro da criança, mas também sua simples presença e existência eram dignas de preocupação”.

### 3. Atenção aos primeiros anos: o Programa Primeira Infância Melhor

O Programa Primeira Infância Melhor, PIM, é uma política pública de atenção à primeira infância, voltada a famílias em situação de vulnerabilidade social<sup>4</sup> que tenham crianças de 0 a 6 anos e gestantes. Criado pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul em sete de abril de 2003<sup>5</sup>, e coordenado pela Secretaria Estadual da Saúde, em parceria com as Secretarias Estaduais da Educação, da Cultura e da Assistência Social, o PIM tem como objetivo “orientar as famílias, a partir de sua cultura e experiências, para que promovam o desenvolvimento integral de suas crianças, desde a gestação até os seis anos de idade” (RIO GRANDE DO SUL, 2009).

Segundo o Ministério da Saúde,

as funções do cérebro se desenvolvem rapidamente à medida que a criança tem contato com o seu grupo social, aprende a língua materna e os modos de fazer as coisas da sua cultura. A criança que não tiver acesso à interação com pessoas significativas (adultos e outras crianças com os quais mantém relações afetivas e que a ajudam a participar da vida da família e da comunidade) não se desenvolverá, nem irá apreender adequadamente o mundo em que vive (BRASIL, 2002, p. 42).

O Programa Primeira Infância Melhor defende, portanto, o fortalecimento do vínculo afetivo entre pais/cuidadores e a criança, oferecendo orientações e

---

<sup>4</sup> As famílias que são consideradas em situação de vulnerabilidade social possuem indicadores com níveis que exigem maior atenção. Um desses indicadores refere-se à faixa de renda em famílias com crianças de zero a seis anos, de até meio salário mínimo *per capita*, cujo percentual é de 33,6%, considerado *abaixo da linha de pobreza* (IBGE, 2007)

<sup>5</sup> O PIM foi instituído como política pública para a primeira infância no Rio Grande do Sul em julho de 2006, pela lei nº 12.544/06.

informações para que este pai ou cuidador seja o protagonista no estímulo ao desenvolvimento de suas crianças.

A experiência cubana do programa “Educa a tu Hijo”, a tecnologia desenvolvida pelo Centro Latinoamericano para Educación Preescolar, a articulação intersetorial, com envolvimento das instâncias mais diversas, as capacitações destinadas a preparar, acompanhar e avaliar os profissionais envolvidos serviram de modelo para o PIM, que o adaptou considerando as diferenças contextuais e culturais entre os países.

Por ser voltado principalmente a famílias vulneráveis, o PIM destina-se especialmente àquelas crianças que, seja por falta de condições financeiras e/ou pela inexistência de vagas disponíveis em instituições públicas, acabam por serem impossibilitadas de frequentar instituições formais de educação infantil. Dessa forma, as orientações fornecidas aos pais pelos Visitadores e o estímulo provocado pelas brincadeiras realizadas por esses pais ou cuidadores, sob a orientação do Visitador, tem como intuito, de certa forma, auxiliar no preenchimento desta lacuna deixada pela falta da educação formal na primeira infância, possibilitando que a criança, ao chegar à idade escolar, esteja, também, preparada para este aprendizado.

Atualmente, o programa Primeira Infância Melhor atende a 58.775 famílias, através do trabalho de 2.351 Visitadores, beneficiando 88.215 crianças e 7.053 gestantes em 254 municípios do estado do Rio Grande do Sul, conforme ilustra a figura abaixo<sup>6</sup>:

---

<sup>6</sup> Dados de junho de 2011, extraídos do site do Programa Primeira Infância Melhor ([www.pim.saude.rs.gov.br](http://www.pim.saude.rs.gov.br)). Acesso em 02/06/2011.

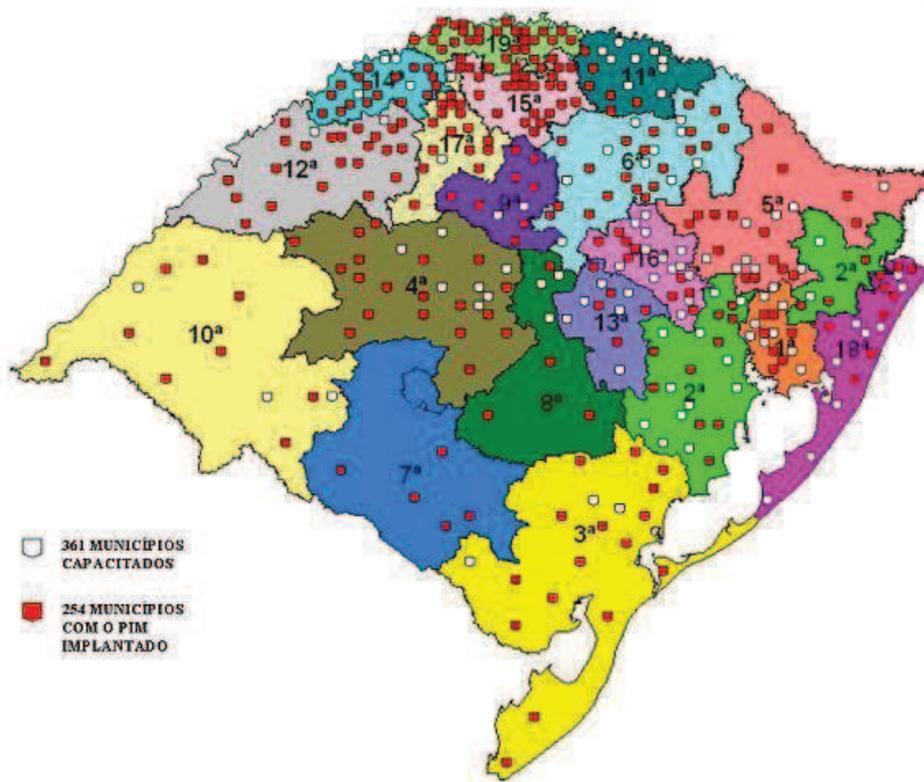


Figura 1: Mapa de indicadores do PIM<sup>7</sup>

### 3.1. Eixos estruturantes do PIM

Os eixos estruturantes do Programa são a família, a comunidade e a intersetorialidade.

A *família* é concebida como o grupo humano primário mais importante nos anos iniciais da vida de todo indivíduo. É uma unidade afetiva de relacionamento, de cuidado, proteção e educação. Não se constitui necessariamente com base nos laços sanguíneos ou legais (SCHNEIDER e RAMIRES, 2007, p. 52).

<sup>7</sup> Fonte: documentos do Programa Primeira Infância Melhor. Atualizado em junho de 2011.

A *comunidade* é considerada pelo Programa como “um espaço de potencialidades, recursos humanos, materiais e institucionais” (SCHNEIDER e RAMIRES, 2007, p. 53). Os costumes, hábitos e tradições de cada comunidade são considerados elementos importantes na educação, saúde e desenvolvimento das crianças.

A partir das orientações dos Visitadores, durante as visitas domiciliares semanais, e dos materiais oferecidos pelo PIM, como o Guia da Família, as famílias atendidas pelo Programa tem acesso a informações sobre desenvolvimento infantil, cuidados de saúde, nutrição e educação de suas crianças, aprendendo a identificar as potencialidades e dificuldades de seus filhos.

Não se trata de um modelo paternalista ou assistencialista de ação. Em primeiro lugar, porque as ações nos âmbitos da educação, da saúde, da assistência social e da cultura não se realizam apenas nos espaços formais e institucionais constituídos para essa finalidade. Em segundo lugar, porque a condição de vulnerabilidade e risco social em que essas famílias se encontram dificultariam e muitas vezes impossibilitariam o acesso ao conhecimento e à experiência proporcionada pelo Programa de outra forma. Por último, mas não menos importante, a família é considerada como um agente competente, ativo e co-participativo no Programa, constituindo-o em conjunto com as equipes envolvidas, na medida em que a sua participação, contribuição, demandas e *feedbacks* são elementos centrais na sua implementação (SCHNEIDER e RAMIRES, 2007, p. 53).

Por sua vez, a *intersectorialidade* é o trabalho conjunto das diferentes esferas de governo e da sociedade civil em prol da primeira infância, com o objetivo de obter resultados mais produtivos do que aqueles conseguidos por meio de iniciativas isoladas. Segundo Wimmer e Figueiredo (2006, p. 151-152), intersectorialidade é “uma prática integradora de ações de diferentes setores que se complementam e interagem, para uma abordagem mais complexa dos problemas”.

### 3.2. Estrutura e funcionamento

No âmbito estadual, o Programa Primeira Infância Melhor é gerenciado pelo *Grupo Técnico Estadual (GTE)*. Esta equipe é constituída por profissionais com formação superior nas áreas social, da saúde e da educação. A intersetorialidade do PIM também reflete na formação do grupo gestor, que tem, em sua composição, técnicos das Secretarias da Saúde, da Educação, da Cultura e da Assistência Social, além de representantes das Coordenadorias Regionais de Saúde (CRS) e da Educação (CRE).

O GTE é responsável pela implantação e implementação do PIM nos municípios, além da articulação das redes estaduais de serviços. Cada profissional do Grupo Técnico tem sob sua responsabilidade um número de municípios, aos quais fornece assessoria contínua, além de monitorar, capacitar e avaliar os *Grupos Técnicos Municipais (GTM)*, Monitores e Visitadores do PIM nestes municípios.

O GTM é composto por representantes de cada Secretaria Municipal envolvida no Programa, e é responsável pelo gerenciamento do PIM no município. É o GTM quem organiza, planeja, executa e acompanha a Capacitação dos Visitadores e Monitores e as ações de implantação e implementação do PIM. Também é o responsável pela seleção das áreas e famílias que serão beneficiadas pelo Programa, a partir de critérios pré-estabelecidos, que levam em conta questões relacionadas principalmente à vulnerabilidade dos bairros e suas famílias.

Segundo o Guia do Monitor, GTM e Visitador, publicação oficial do Programa (RIO GRANDE DO SUL, 2007, p. 8), os componentes dos Grupos

Técnicos Municipais do PIM são, em sua maioria, pessoas com experiência prévia em trabalhos comunitários envolvendo famílias e crianças, com facilidade de interação com as diferentes esferas municipais, articulando a rede de serviços do município em prol das famílias atendidas. Estas devem ter disponibilidade para, no mínimo, dez horas semanais de dedicação ao Programa, possuir ensino superior completo ou em curso (de acordo com a Lei 12.544/06), além de possuir aptidão para trabalho em equipe.

O Monitor tem a função de assessorar, acompanhar e avaliar o trabalho dos Visitadores junto às famílias. Existe um Monitor para cada cinco Visitadores atuando no município, e este profissional deve possuir ensino superior completo ou em curso, capacidade de organização e planejamento de tempo, facilidade em estabelecer relações, domínio da metodologia do Programa e disponibilidade para dedicação ao trabalho. O Monitor poderá ser capacitado sobre a metodologia do Programa pelo GTE ou pelo GTM.

O Visitador do PIM é o agente que realiza as visitas e o acompanhamento das famílias. É quem planeja e desenvolve as Modalidades de Atenção, orientando as famílias sobre o desenvolvimento de seus filhos. Cada Visitador do PIM é responsável pelo atendimento semanal de vinte e cinco famílias. É supervisionado e orientado pelo Monitor (RIO GRANDE DO SUL, 2007).

O Visitador deve ter disponibilidade de quarenta horas semanais para dedicação ao Programa (no caso de bolsista, são aceitas trinta horas semanais), nível médio concluído em Magistério ou nível superior em curso, experiência em trabalho comunitário com crianças ou famílias, além de facilidade em estabelecer relações. Além disso, o Visitador deve ser capaz de perceber, respeitar e promover a cultura das famílias atendidas, além de desenvolver conhecimento junto a estas famílias (RIO GRANDE DO SUL, 2007B). É imprescindível também que o Visitador conheça bem a comunidade onde será realizado o atendimento, sua cultura e costumes, pois “somente conhecendo a comunidade em sua

integralidade é que a equipe terá maiores recursos e garantia de sucesso na implantação do Programa” (RIO GRANDE DO SUL, 2007B, p. 11). Sendo parte da comunidade, o Visitador terá maior receptividade por parte das famílias que o recebem, e terá maior capacidade de defender, compreender e promover a cultura das mesmas.

### 3.3. O atendimento do PIM

O atendimento às famílias participantes do PIM é realizado por meio das *Modalidades de Atenção Individual e Grupal*, além da atividade comunitária. Estas atividades possibilitam a orientação às famílias para o estímulo a seus filhos, por meio de atividades lúdicas, considerando a faixa etária das crianças ou o período de gestação da mãe, as dimensões do desenvolvimento (cognitiva, motora, socioafetiva e de linguagem), os pressupostos teóricos do Programa, o contexto e seus aspectos culturais (RIO GRANDE DO SUL, 2007).

A Modalidade Individual é destinada a famílias com crianças de 0 até 3 anos de idade e gestantes. É realizada semanalmente, no caso das crianças, e quinzenalmente, para as gestantes, sempre na residência da família. Durante a Modalidade, atividades e orientações são apresentadas aos pais ou cuidadores, para que estes possam auxiliar na promoção do desenvolvimento de suas crianças.

A Modalidade Grupal contempla famílias com crianças de 3 até 6 anos e gestantes. Para as crianças, é semanal, e para as gestantes, ocorre uma vez por mês, em um espaço da comunidade. Tem como objetivo possibilitar a interação e a convivência social, respeitando as diferentes fases de desenvolvimento das crianças.

As reuniões comunitárias com as gestantes também são realizadas em espaços da comunidade, com o objetivo de tratar de assuntos relacionados à amamentação, pré-natal, parto, entre outros (RIO GRANDE DO SUL, 2007).

### 3.4. Experiências de outros países

Algumas experiências exitosas de atenção à primeira infância podem ser encontradas em outros países, como o programa cubano “Educa a tu Hijo” e o norte americano “Head Start”.

Coordenado pelo Centro Latinoamericano para la Educación Preescolar, do Ministério da Educação de Cuba, o programa “Educa a tu Hijo” foi criado em janeiro de 1992, com o objetivo de preparar as famílias para que, a partir de suas experiências, promovem o desenvolvimento integral de seus filhos. O programa destina-se a crianças, desde o nascimento, até seu ingresso na escola (CUBA, 2010).

O “Educa a tu Hijo” possui, segundo o Ministério da Educação de Cuba, enfoque comunitário e intersetorial, pois participam os Ministérios da Saúde Pública, Cultura, Esportes, a Federação de Mulheres Cubanas e a Associação Nacional de Pequenos Agricultores, além do Ministério da Educação, o responsável pela coordenação do Programa através da Secretaria de Educação Pré-Escolar.

Assim como o PIM, o “Educa a tu Hijo” toma como base para sua execução a família, por ser, segundo o Ministério da Educação cubano, o contexto onde transcorre, em sua essência, a formação e o desenvolvimento do

ser humano em todas as etapas de sua vida, especialmente nos primeiros anos (CUBA).

O programa “Head Start” foi criado em 1965 pelo Departamento de Saúde e Serviços Humanos dos Estados Unidos. É um programa federal, considerado atualmente o maior provedor educacional nos Estados Unidos para crianças em idade pré-escolar que vivem em situações de pobreza.

O objetivo inicial do programa era estimular as crianças carentes de tal forma que, ao atingir a idade de ingresso no ensino fundamental, estivessem equiparadas àquelas que viviam em condições mais favorecidas. No entanto, os idealizadores do Head Start reconheceram a necessidade de uma abordagem mais ampla, buscando melhorar a qualidade de vida das crianças e suas famílias. A partir deste momento, o programa passou a oferecer uma mescla de serviços educacionais, sociais, nutricionais e de saúde para crianças entre 3 e 5 anos de idade e suas famílias de baixa renda. Mais especificamente, esses serviços incluem educação na primeira infância, exames médicos, refeições nutritivas e capacitação dos pais.

Segundo o site do programa Head Start, o cumprimento do objetivo proposto só é possível mediante o envolvimento dos pais em todo o processo, apoiando o desenvolvimento das crianças por meio do incentivo, carinho, educação e do conhecimento (HEAD START PROGRAM, 2011). Da mesma forma, o sucesso do Programa Primeira Infância Melhor também está diretamente ligado ao engajamento dos pais e cuidadores, como reais protagonistas do desenvolvimento integral das suas crianças.

#### 4. Analisando a produção de conhecimento acerca do tema

Com o objetivo de realizar uma revisão sobre pesquisas a respeito do tema que me propus investigar, foi realizada uma busca em diferentes bases de dados (CAPES, Scielo, CNPQ e ANPED), com algumas combinações de descritores.

No Banco de Teses da CAPES, com os descritores “primeira infância melhor” não foi identificada nenhuma pesquisa. Já com os descritores “representação social”, “infância”, “educação”, foram encontradas 75 teses e 29 dissertações entre os anos de 1996 e 2008, totalizando 104 produções, como se observa nos Quadros 1 e 2, abaixo:

Dissertações:

Área de conhecimento	Quantidade	Ano
Educação	45	1996, 1997, 1998, 2000, 2001, 2002, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008
Comunicação	1	2001
Serviço Social	3	2004, 2005, 2008
Economia doméstica	2	2006
Enfermagem	1	2005
Direito	2	2005, 2007
Família na sociedade contemporânea	1	2008
Distúrbios do desenvolvimento	1	2002
Medicina	1	2001
Sexologia	1	2000

Psicologia	7	1996, 2000, 2003, 2005
Ciências Sociais	3	1997, 1998, 2006
Língua Portuguesa	1	2006
Sociologia Política	1	2000
Educação especial	1	2004
Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade	1	2006
História	1	2004
Linguística e Letras	1	1999

Quadro 1: Dissertações identificadas no Banco de Teses da CAPES, por área de conhecimento.

Teses:

<b>Área de conhecimento</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Ano</b>
Educação	13	1996, 2002, 2003, 2005, 2006, 2007, 2008
Psicologia	2	1998, 2006
História social	1	1997
Ensino em biociências e saúde	1	2008
Saúde Pública	1	1996
Arquitetura	1	2002
História	2	1997, 1998
Geografia	1	2007
Psicossociologia	1	2007
Enfermagem	1	2003
Alimentação e nutrição	1	2008
Saúde	1	2006
Serviço Social	1	2005
Linguística	2	2003, 2008

Quadro 2: Teses identificadas no Banco de Teses da CAPES, por área de conhecimento.

Conforme dados apresentados nos Quadros 1 e 2, das pesquisas encontradas, sessenta são da área da Educação, nove da Psicologia e as demais dividem-se entre as áreas da Saúde (7), Ciências Sociais Aplicadas<sup>8</sup> (20), e de outras áreas que compõem as Ciências Humanas (6). Essas pesquisas podem ser agrupadas segundo o enfoque dado aos temas “representação social, infância e educação”, os quais denominarei “representações de professores”, “representações de infância na literatura e jogos”, “representações de/sobre crianças”, “representações de professores sobre a infância” e “representações de maternidade”. Além destes, há um sexto grupo de pesquisas, identificado como “pesquisas PIM”, no qual estão incluídas pesquisas em andamento sobre o Programa Primeira Infância Melhor<sup>9</sup>.

#### 4.1. Representações de professores

Neste primeiro grupo estão as dissertações de Andrea Alves e Oralda de Souza. A dissertação de Andrea Lopes de Castro Alves (Universidade Federal do Ceará, 2001) pesquisou as representações de bom professor presentes em educadores infantis de pré-escolas de Fortaleza/CE. A pesquisa, de natureza qualitativa, foi realizada mediante o preenchimento de uma ficha com dados pessoais e informações sobre o processo de escolarização, formação e escolha profissional; reunião com os docentes da educação infantil, registro escrito das

---

<sup>8</sup> Segundo áreas de conhecimento do CNPQ – disponível em [www.cnpq.br](http://www.cnpq.br), acessado em setembro de 2009.

<sup>9</sup> As pesquisas que compõem o sexto grupo não foram localizadas no Banco de Teses da CAPES, mas através de informações e documentos fornecidos pelo próprio Programa.

idéias sobre educação, infância e bom professor; entrevista semi-estruturada com professoras de crianças de quatro anos.

A pesquisa de Mestrado de Oralda Carlota Adur de Souza (Universidade Federal do Paraná, 2006), teve como objeto de estudo as representações de educadores sobre a aprendizagem de alunos que recebem acompanhamento da família. A pesquisa investigou quais as representações dos educadores sobre a participação da família no processo educacional dos filhos com vistas a uma aprendizagem significativa. O instrumento de coleta de dados utilizado foi um questionário com questões abertas e fechadas, respondido individualmente e por escrito, pelos sujeitos da investigação. Segundo a autora, a representação dos professores sobre a participação da família na aprendizagem se resume no acompanhamento das tarefas escolares e no comparecimento à escola quando solicitado, ou em datas especiais (Souza, 2006). Também é destacado pela autora, como resultado de sua pesquisa, que os educadores acreditam que o sucesso da criança na escola está diretamente relacionado à participação efetiva da família no processo educativo de seus filhos.

Dentro deste primeiro grupo, cabe referir também a dissertação de Sylvia Helena Serra de Lima Siqueira (Universidade Católica Dom Bosco, 2003), que analisou a representação acerca da iniciação escolar dos atores que dela participam, mães e professoras. A pesquisa teve como sujeitos doze mães e quatro professoras de educação infantil e foram utilizados os seguintes instrumentos: entrevista, complementação de frases, associação de palavras, além de figuras para estimular a verbalização das crianças.

#### 4.2. Representações de infância na literatura e jogos

Neste grupo situam-se os estudos sobre as representações da criança presentes na literatura, nos jogos e brincadeiras, cabendo destacar a tese de Danusia Aparecida Silva (PUC/RS, 2003), que analisa as “noções” de infância (Silva, 2003), a dissertação de Merie Bitar Moukachar (UFMG, 1996), que analisa jogos e brincadeiras em diferentes períodos da história e as representações de infância que estes refletem. Foram examinados, pela autora, 48 relatos de vivências lúdicas e experiências de infância vividas entre os anos de 1935 e 1995.

#### 4.3. Representações de/sobre crianças

O terceiro grupo tem como destaque a pesquisa de mestrado de Eduardo Aguiar Bezerra (Universidade Federal do Piauí, 2004), que analisa as representações construídas por crianças trabalhadoras das camadas populares de Teresina-Piauí, bem como por suas famílias, sobre a escola, o trabalho e a própria infância.

Nesta mesma linha, a tese de Maria Leticia Barros Pedroso Nascimento (USP, 2003), busca compreender como as crianças de três anos de idade, que convivem em um espaço coletivo de período integral, percebem-se e são percebidas como um "eu" no ambiente familiar e na creche, por meio das representações sobre elas, nos dois contextos, e da observação em situações interativas, sejam elas atividades propostas ou em brincadeiras espontâneas. A investigação foi realizada em uma creche de universidade pública e envolveu

observação fílmica das crianças e entrevistas estruturadas e semi-estruturadas com os pais, educadores e equipe técnica da creche.

#### 4.4. Representações de professores sobre a infância

No grupo “representações de professores sobre a infância”, a pesquisa de Mestrado de Tércia Millnitz Demathé (Universidade d’o Vale do Itajaí, 2007) se propõe a caracterizar as representações sociais sobre infância das professoras de Educação Infantil do município de Corupá, SC. Para a pesquisa, a autora utilizou a técnica de associação livre de idéias para identificar os elementos constituintes da representação, tendo “infância” como palavra indutora das evocações, além de desenho e dois grupos focais.

Com um enfoque muito semelhante ao anterior, Viviane Drumond (Universidade Federal de Mato Grosso, 1998), em sua dissertação de Mestrado, busca compreender as representações sociais de pais e professores sobre a infância, por serem eles, segundo a autora, “os adultos, fundamentalmente, encarregados de formar e preparar as novas gerações para as relações sociais na sociedade atual” (Drumond, 1998).

#### 4.5. Representações de maternidade

Neste grupo, destaco a dissertação de Carin Klein (UFRGS, 2003), que analisa as representações de maternidade na concepção do Programa Bolsa Família. A referência à pesquisa de Klein, conforme explicado posteriormente, se

refere especialmente às aproximações com a pesquisa que pretendo desenvolver.

#### 4.6. Pesquisas PIM

Por meio de indicações de profissionais relacionados ao Programa Primeira Infância Melhor, foram identificados alguns artigos e pesquisas, entre eles uma dissertação, ainda não disponibilizada no sistema de dados da CAPES, defendida em janeiro de 2010 no Programa de Pós Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS), cujo problema é “quais os impactos educacionais do Programa Primeira Infância Melhor na qualidade da educação riograndense a partir da análise dos ganhos alcançados pelas crianças beneficiadas pelo PIM quando do ingresso na escola”. Karine Bernardes desenvolveu um estudo de caso utilizando entrevistas semi-estruturadas com três professoras de séries iniciais, que tiveram alunos egressos e não egressos do Programa, além de seis mães de crianças (três mães cujos filhos participaram do Programa e outras três cujos filhos nunca o fizeram).

Em sua análise a respeito dos ganhos de desenvolvimento observados nas crianças que participaram do Programa, Bernardes (2010, p. 60) assinala que

pode-se destacar que a mudança das normas de convivência familiar, com o resgate do vínculo afetivo, auxiliou nos visíveis ganhos de desenvolvimento obtidos também pela Criança 1. Com a participação ativa dos cuidadores em todas as orientações e atividades apresentadas pelos Visitadores, a criança apresentou avanços nas quatro dimensões trabalhadas pelo PIM, chegando a um crescimento de 62,5% nos indicadores acompanhados durante os cinco anos de atendimento.

A afirmação reforça a importância de se analisar quais são essas mudanças ocorridas na família a partir de seu ingresso no Programa e que, segundo Bernardes (2010), constituem fatores que possibilitam que os objetivos de desenvolvimento integral das crianças sejam alcançados.

Existem outras pesquisas em andamento para monitoramento e avaliação dos impactos do Programa, entre elas a aplicação, por um profissional da Universidade de Chicago, contratado pelo Programa, do Instrumento de Desenvolvimento da Primeira Infância (Early Development Instrument - EDI), o qual foi produzido pela Universidade McMaster, do Canadá, e já aplicado em diversos países. O EDI é um questionário para ser completado por professores de educação infantil que fornece informações das cinco áreas de desenvolvimento da criança, avaliando questões como saúde e bem-estar físico, competência social, maturidade emocional, linguagem e desenvolvimento cognitivo, habilidades de comunicação e conhecimentos gerais, medindo o desenvolvimento infantil e as funções do cérebro da criança.

Em andamento encontra-se também uma nova avaliação do PIM, intitulada “Corte Avaliativo”, realizada por duas consultoras do programa cubano “Educa tu Hijo”, do Centro Latinoamericano de Educación Preescolar (CELEP), em cujos moldes o PIM foi estruturado. O Corte Avaliativo, realizado pela primeira vez em 2005, avalia os ganhos de desenvolvimento das crianças beneficiadas pelo Programa no Rio Grande do Sul, permitindo que, em caso de necessidade, o PIM possa ser readequado, a fim de que se mantenha a qualidade dos serviços, seguindo os moldes de sua versão original cubana<sup>10</sup>.

Em todas as pesquisas referidas podemos encontrar aproximações e distanciamentos com relação ao tema desta pesquisa. No entanto, destaco a dissertação de Carin Klein (2003), da UFRGS, que se aproxima do meu tema de

---

<sup>10</sup> Informação disponível em notícia do site do PIM ([www.pim.saude.rs.gov.br](http://www.pim.saude.rs.gov.br)). Acesso em agosto de 2010.

interesse de pesquisa, na medida em que discute e problematiza alguns processos de produção e veiculação de representações, neste caso em relação à maternidade, tomando como referência um Programa do Governo Federal. Entre os distanciamentos, o fato de se tratar de representações de maternidade e do Programa Nacional Bolsa-Escola, enquanto meu interesse está nas representações de infância e no Programa Estadual Primeira Infância Melhor. Em sua pesquisa, Klein (2003) utilizou os Estudos Culturais e os Estudos Feministas. A metodologia utilizada foi análise documental dos materiais produzidos pelo Programa no período de 1999 a 2003, tomando como base os conceitos de discurso, representação, identidade, gênero e poder, visando analisar os diferentes modos pelos quais a maternidade é representada e significada.

Outra pesquisa que se aproxima do meu tema de interesse é a de Viviane Drumond, da Universidade Federal do Mato Grosso (1998), intitulada “Representações sociais da infância: Um estudo com pais e professores”. A pesquisa, segundo a autora, buscou subsídios para compreender as representações sociais de pais e professores sobre a infância, “por serem eles os adultos, fundamentalmente, encarregados de formar e preparar as novas gerações para as relações sociais na sociedade atual” (DRUMOND, 1998). O estudo empírico foi realizado em uma escola pública de ensino fundamental, com oito professores e oito pais de alunos. Entre as aproximações, destaco o fato de a pesquisa analisar as representações de infância de pais e cuidadores. Por outro lado, o principal distanciamento reside no foco da pesquisa, que analisa a representação de infância de pais e *professores* e, em especial, por se tratar de educação formal, pois o campo empírico está em uma escola pública, enquanto minha pesquisa tem como campo empírico a educação não formal.

Minha pesquisa, portanto, se diferencia das demais por seu objeto de investigação, que trata dos modos de viver e de pensar das famílias atendidas pelo PIM sobre a infância, visto que não foi identificada nenhuma pesquisa com este enfoque. As pesquisas, tanto as que estão em desenvolvimento quanto as já

realizadas, buscam analisar os ganhos no desenvolvimento infantil obtidos pelas crianças atendidas pelo Programa. Dessa forma, torna-se relevante pesquisar quais os impactos do Programa Primeira Infância Melhor nos modos de viver e de pensar das famílias atendidas.

## 5. Construindo o quadro teórico

O termo representação teve uma de suas primeiras referências em Platão, através da alegoria da caverna, criada por ele na tentativa de explicar seu entendimento do mundo. Nesta alegoria, Platão imagina alguns prisioneiros em uma caverna, algemados de modo a não poderem mover sequer a cabeça, enxergando somente o que está à sua frente. A luz, para esses prisioneiros, viria de um fogo aceso por trás deles, de modo que a única imagem que teriam dos objetos conhecidos seria a sua sombra, a sua representação através da imagem promovida pelo fogo que ilumina parcialmente a caverna (PLATÃO, 2 ed., 1996).

Dessa forma, Platão pretendia mostrar que as “coisas em si” estão escondidas, sendo-nos mostradas somente “a sombra das coisas reais”, ou seja, sua representação. As “coisas reais”, para Platão (1996, p. 518), estariam reservadas ao mundo das ideias, conforme palavras do próprio autor:

A caverna subterrânea é o mundo visível. O fogo que a ilumina é a luz do sol. O prisioneiro que sobe à região superior e contempla suas maravilhas é a alma que ascende ao mundo inteligível. E o que eu penso, mas só Deus sabe se é verdade. Em todo caso, eu creio que nos mais altos limites do mundo inteligível está a ideia do bem que dificilmente percebemos, mas que ao contemplá-la, concluí-mos que ela é a causa de tudo o que é belo e bom.

O conceito de representação coletiva surgiu na sociologia, proposto por Durkheim, para reforçar a especificidade do pensamento social em relação individual (MOSCOVICI, 1978). Sobre os estudos de Durkheim, Moscovici (1978, p. 25) afirma que

a representação individual é um fenômeno puramente psíquico, irreduzível à atividade cerebral que o permite, também a representação

coletiva não se reduz à soma das representações dos indivíduos que compõem uma sociedade. Com efeito, é um dos sinais do primado do social sobre o individual, da superação deste por aquele.

Em continuidade ao conceito de representações coletivas de Durkheim, surge a Teoria das Representações Sociais, de autoria de Serge Moscovici, que considerava, segundo Guareschi (1994) que “a noção de representação coletiva de Durkheim descreve ou identifica uma categoria coletiva que deve ser explicada a um nível inferior, isto é, em nível da psicologia social” (p. 44). A Teoria das Representações Sociais de Moscovici é considerada uma forma sociológica de psicologia social e teve sua origem na Europa, em 1961, em seu estudo *Psychanalyse: son image et son public* (GUARESCHI, 1994). A pesquisa analisou o fenômeno da “popularização” da psicanálise na França, procurando explicar de que forma esta adquire uma nova significação quando em contato com os grupos populares.

Moscovici (2003, p. 49) sintetiza as transformações do conceito de representações coletivas:

se, no sentido clássico, as representações coletivas se constituem em um instrumento explanatório e se referem a uma classe geral de ideias e crenças (ciência, mito, religião, etc.), para nós, são fenômenos que necessitam ser descritos e explicados. São fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o senso comum. É para enfatizar essa distinção que eu uso o termo “social” em vez de “coletivo”.

Serge Moscovici (1978) afirma que as representações sociais tem uma função “constitutiva da realidade, da única realidade que conhecíamos por natureza e na qual a maioria das pessoas se movimenta” (p. 27). Segundo o autor, “a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que

tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos” (p. 26).

Podemos perceber, portanto, a importância das representações sociais para a pesquisa que proponho, buscando analisar e problematizar as possíveis mudanças nos modos de viver e de pensar das famílias atendidas pelo PIM. As representações sociais produzidas e modificadas ao longo do processo vivido pelas famílias atendidas pelo PIM podem revelar importantes alterações nos modos de vida dos sujeitos pesquisados.

Da mesma forma, as culturas e hábitos de uma sociedade e a comunicação entre os indivíduos desta sociedade são os responsáveis pela formação de novas representações. Segundo Duveen (apud MOSCOVICI, 2003, p. 28), “é através dos intercâmbios comunicativos que as representações sociais são estruturadas e transformadas”.

Neste sentido, o PIM torna-se, no meu entender, um importante agente facilitador destas transformações, em especial na figura do Visitador. É por meio das visitas domiciliares semanais que o Visitador oferece às famílias atendidas informações sobre desenvolvimento infantil e brincadeiras que estimulam ganhos em diferentes dimensões deste desenvolvimento, além de avaliar os ganhos já obtidos pela criança. Essa interação permite que a família exponha sua realidade e suas dúvidas, promovendo troca de informações, que se configura, penso, em momento importante para formação e transformação de representações sociais.

Para Domingos Sobrinho (1998), a função estruturante das representações sociais assume uma configuração intensa e extensa, atingindo a todo um grupo e a cada um em particular. Essa força coercitiva não se exerce de modo absoluto, pois cada indivíduo encontra em si e no grupo espaços e mecanismos de resistência. Estes embates fazem parte do processo de construção das identidades individual e grupal, e ocorrem, seja de maneira clara

ou velada, a partir do *habitus* que se configura em um determinado campo da prática social. Segundo esse autor, as representações sociais constituem uma via de acesso ao *habitus*, auxiliando na sua configuração e formação, tendo em vista que

[...] as bases epistemológicas nas quais se fundamentam Bourdieu e Moscovici, no sentido de dar um novo estatuto à relação sujeito/objeto, permitem pôr em evidência a dinâmica relacional e simbólica através da qual os indivíduos entram em contato com o mundo exterior e o reproduzem à sua imagem e semelhança (DOMINGOS SOBRINHO, 1998, p. 119).

O conceito de *habitus* é definido por Bourdieu (1998) como um princípio gerador de representações, um produto da inserção dos indivíduos nos diferentes espaços sociais. Segundo o autor, é composto por esquemas mentais ao mesmo tempo duráveis e flexíveis, construídos desde a infância, no meio familiar, ou ao longo da trajetória social dos indivíduos, sujeitos a atualizações e reestruturações, de acordo com as situações vivenciadas nos diferentes campos.

Jodelet (1989) afirma que a representação é "expressiva do sujeito" e que inclui, portanto, "crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens". Segundo a autora, o ato de representar ou representar-se corresponde a um pensamento com o qual "um sujeito se refere a um objeto". A partir desta ênfase dada ao sujeito, as representações aparecem como "sistemas de interpretação" e estão ancoradas "em uma rede de significados".

Moscovici (1961) defende dois processos, intrinsecamente ligados e modelados por fatores sociais, para a formação das representações sociais: a *objetivação* e a *ancoragem*.

A objetivação analisa a maneira como se organizam os elementos que formam a representação e as formas pelas quais um conceito é objetivado, ou

pensado de forma objetivada, ou seja, se torna expressão de uma realidade vista como natural, a verdadeira essência da realidade (MOSCOVICI, 2003).

O processo de objetivação envolve três etapas. Na primeira delas, as informações e crenças acerca do objeto de representação sofrem um processo de seleção e descontextualização, permitindo a formação de um todo relativamente coerente, em que apenas uma parte da informação disponível é retida. Este processo não é neutro ou aleatório, dependendo das normas e dos valores grupais.

A segunda etapa corresponde à organização dos elementos, de modo a estabelecerem entre si um padrão de relações estruturadas.

A última etapa da objetivação é a naturalização. Os conceitos retidos na organização dos elementos e as respectivas relações constituem-se como categorias naturais, adquirindo materialidade. Ou seja, os conceitos tornam-se equivalentes à realidade e o abstrato torna-se concreto por meio da sua expressão em imagens e metáforas.

Dessa forma, entendemos que objetivar é materializar abstrações, dando-lhes um sentido concreto (MOSCOVICI, 1978). O autor (2003, p.72) afirma que “desde que suponhamos que as palavras não falam sobre ‘nada’, somos obrigados a ligá-las a algo, a encontrar equivalentes não verbais para elas”. Isto é objetivação.

O processo de ancoragem designa a transformação do não familiar em familiar e as formas por meio das quais as representações sociais, uma vez constituídas, se tornam socialmente funcionais.

Guareschi (1994, p. 213) apresenta uma interessante metáfora acerca da ancoragem: um barco à deriva, pronto a deslizar, impulsionado por essa

correnteza “motivadora e mobilizadora” da não familiaridade. É preciso encontrar os faróis que o orientem e margens seguras que o ancoram, nos “jordões” da existência.

Para o autor, a questão da não familiaridade pode ser melhor compreendida ao se demonstrar que, na perspectiva de Moscovici, a sociedade é também um sistema de pensamento. Existem em uma sociedade dois universos de pensamento: o universo reificado e o universo consensual. Nos universos reificados, segundo o autor, “circulam as ciências, que procuram trabalhar com o mais possível de objetividade, dentro de teorizações abstratas, chegando a criar até mesmo certa hierarquia” (GUARESCHI, 1994, p.212). Já nos universos consensuais “estão as práticas interativas do dia a dia, que produzem as Representações Sociais” (p.212). Neste universo está o senso comum, a conversação.

A partir disso é possível afirmar que os universos reificados produzem, normalmente, o não familiar, que é incorporado ao universo consensual por meio da construção de representações sociais, tornando-o familiar. A Teoria das Representações Sociais de Moscovici (1978) aborda, portanto, como um saber científico (universo reificado) transforma-se em senso comum, sendo incorporado ao universo consensual.

Um exemplo, apresentado por Jodelet (2001), elucida a questão da não familiaridade: com o aparecimento da AIDS, nos anos oitenta, as pessoas passaram a elaborar teorias a partir das informações de que dispunham. Acreditava-se, por exemplo, que o vírus poderia ser transmitido também por meio da saliva e do suor e que a AIDS era uma doença-punição para uma sociedade permissiva. Jodelet (2001, p.20) afirma que esse acontecimento “mobiliza medo, atenção e uma atividade cognitiva para compreendê-lo, dominá-lo e dele se defender. A falta de informações e a incerteza da ciência favorecem o surgimento de representações”. Desse modo, com o surgimento da AIDS, as pessoas

passaram a elaborar representações a fim de compreender a doença, que não lhes era familiar.

O processo de ancoragem, portanto, pode preceder ou suceder ao de objetivação. Quando precede, a ancoragem se refere ao fato de que qualquer tratamento da informação exige pontos de referência, pois é a partir de experiências prévias e esquemas pré-estabelecidos que o objeto da representação é pensado (MOSCOVICI, 1981). Enquanto processo posterior à objetivação, refere-se à função social das representações, permitindo a compreensão de como os elementos representados contribuem para a constituição das relações sociais (MOSCOVICI, 1981). A ancoragem serve à instrumentalização do saber conferindo-lhe um valor funcional para a interpretação e a gestão do ambiente (JODELET, 1989).

Guareschi (1994, p. 20) afirma que a formação das representações se dá

quando as pessoas se encontram para falar, argumentar, discutir o cotidiano, ou quando elas estão expostas às instituições, aos meios de comunicação, aos mitos e à herança histórico-cultural das suas sociedades.

Quando uma família está em sua casa, conversando, expondo opiniões e conceitos, representações podem estar se formando. Da mesma forma, quando uma mãe recebe a Visitadora do PIM e com ela troca experiências, estas representações podem ser transformadas, e novas representações podem surgir sobre este ou aquele assunto.

Uma mulher que, por exemplo, trouxe desde a infância a representação de que ser mãe é manter a casa limpa e organizada, priorizando as atividades domésticas em vez de brincar com seu filho, pode ter essa representação modificada a partir da intervenção do Programa. Quando a família, com base nas

informações trocadas com a Visitadora do PIM, passa a perceber a importância de dar atenção à criança, conversar e brincar com ela, a representação do papel de mãe está sendo modificada a partir dessa interação.

Da mesma forma, Vygotsky (1991) defende que a interação social, e a internalização de aspectos presentes nela, são as responsáveis pelo desenvolvimento humano. Dessa interação se originam os elementos mediadores, especialmente os significados, que irão regular as atitudes, posturas e até o próprio pensamento da criança. Nesse contexto, linguagem e pensamento se situam entre indivíduos e grupos sociais, envolvendo a manifestação de emoções e afetos.

Para o autor, a aquisição de conhecimento ocorre pela interação do sujeito com o meio e com seus pares, sendo, portanto, a vivência em sociedade essencial para o desenvolvimento humano, para a transformação do homem de ser biológico em ser humano (VYGOTSKY, 1991).

O próprio Moscovici (2003) reconhece sua familiarização com Vygotsky a partir da década de 1960, mencionando que ideias do autor referentes à cultura, pensamento e linguagem entraram em seu mapa mental neste período.

Enquanto sujeito do conhecimento, o homem, para Vygotsky, não tem acesso direto aos objetos, mas um acesso mediado, por meio de recortes do real operados pelos sistemas simbólicos de que dispõe. A própria representação do PIM para as famílias atendidas pode ser mediada, entre outros, pela relação desta com a Visitadora.

A construção do conhecimento, portanto, é uma interação mediada por várias relações, ou seja, o conhecimento, e, dessa forma, as representações, são produto de uma mediação feita por outros sujeitos. O outro social, conforme o autor, não é necessariamente outra pessoa, podendo apresentar-se por meio

de objetos, da organização do ambiente, do mundo cultural que rodeia o indivíduo, ou até mesmo como um programa de visitação domiciliar, neste caso, o Primeira Infância Melhor,

A cultura possibilita ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade, ou seja, o universo de significações que permite construir a sua própria interpretação do mundo real. A cultura é o espaço no qual seus membros estão em constante processo de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significações.

Percebemos, portanto, que não só a família, mas a comunidade e todas as experiências vividas e partilhadas por um indivíduo, ou entre indivíduos, contribuem para a formação das representações, que são “históricas em sua essência” (MOSCOVICI, 2003, p. 108). Além disso, são essas representações que determinarão a maneira com que este indivíduo se portará e reagirá diante desta ou daquela situação. Moscovici (2003, p. 100) afirma que “representações sociais determinam tanto o caráter do estímulo, como a resposta que ele incita, assim como, em uma situação particular, eles determinam quem é quem”.

As representações sociais influenciam o desenvolvimento de cada indivíduo desde a primeira infância

desde o dia em que a mãe, com todas as suas imagens e conceitos, começa a ficar preocupada com o seu bebê. Essas imagens e conceitos são derivadas dos seus próprios dias de escola, de programas de rádio, de conversas com outras mães e com o pai e de experiências pessoais e elas determinam seu relacionamento com a criança, o significado que ela dará para os seus choros, seu comportamento e como ela organizará a atmosfera na qual ela crescerá. A compreensão que os pais têm da criança modela sua personalidade e pavimenta o caminho para sua socialização (MOSCOVICI, 2003, p. 108).

Com base na afirmação do autor, a Teoria das Representações Sociais fundamenta esta pesquisa, desde a elaboração do instrumento até a análise do

material coletado, buscando analisar, a partir das modificações nas representações das famílias atendidas, o impacto do Programa Primeira Infância Melhor nos modos de viver e de pensar das famílias atendidas.

## 6. Descrevendo a trajetória metodológica

Neste capítulo apresento os caminhos investigativos percorridos para a elaboração desta dissertação. Inicialmente será apresentado o problema de investigação e o tipo de estudo escolhido para esta análise. Em seguida, serão introduzidos os sujeitos da pesquisa e o local onde a mesma foi realizada. Por fim, serão conhecidos os instrumentos utilizados nesta busca pelo conhecimento, que me levou a problematizar o Programa Primeira Infância Melhor.

### 6.1. Definindo o problema de investigação

A presente pesquisa pretendeu problematizar o Programa Primeira Infância Melhor com relação ao impacto deste nas famílias atendidas, nos seus modos de viver e de pensar, por meio de um estudo de natureza qualitativa, utilizando entrevistas semiestruturadas, apoiando-me, principalmente, na teorização de Moscovici (1981) acerca das Representações Sociais. O autor afirma que

a conversação está no epicentro do nosso universo consensual porque ela molda e anima as Representações Sociais e assim lhes dá vida própria" [...] as representações são resultados de um contínuo burburinho e um diálogo permanente entre indivíduos, um diálogo que é tanto interno quanto externo, e durante o qual as representações individuais ecoam ou são complementadas (MOSCOVICI, 1981, p. 187).

O problema de investigação proposto desdobra-se nas seguintes questões de pesquisa:

Quais as representações de infância para as famílias atendidas pelo PIM?

Foram observadas mudanças nos *habitus* das famílias atendidas, nos “modos” de lidar com as crianças?

As famílias, a partir das orientações e do acompanhamento recebidos, modificam a maneira de lidar com suas crianças, de interagir com estas e de se comunicar?

Quais as representações do PIM para as famílias?

## 6.2. Caracterizando o estudo

De acordo com Minayo (1994), a pesquisa qualitativa se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Trabalha com o universo de significados das ações e relações humanas, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Na definição da autora, a pesquisa qualitativa é aquela capaz de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais.

Segundo Lüdke e André (2008, p. 11), “a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada”. Isto se deve, segundo a autora, à importância dos fatores locais, do “contexto”, que deve ser levado em consideração pelo pesquisador. “As pessoas, os gestos, as palavras estudadas devem ser sempre referenciadas ao contexto onde aparecem” (LÜDKE & ANDRÉ, 2008, p. 12).

A respeito desse contato, Minayo (1994, p. 10) afirma que

o que torna o trabalho interacional (ou seja, de relação entre pesquisador e pesquisados) um instrumento privilegiado de coleta de informações para as pessoas é a possibilidade que tem a *fala* de ser reveladora de condições de vida, da expressão dos sistemas de valores e crenças e, ao mesmo tempo, ter a magia de transmitir, por meio de um porta-voz, o que pensa o grupo dentro das mesmas condições históricas, socioeconômicas e culturais que o interlocutor.”[grifo do autor].

A partir das afirmações das autoras, procurei considerar, em minhas análises, questões que vão além do que foi declarado verbalmente pelo entrevistado, como silêncios, gestos e expressões corporais, sempre que estas tenham algum significado para a pesquisa.

### 6.3. Descrevendo os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa são seis famílias atendidas pelo Programa e três Visitadoras, responsáveis pelo atendimento às famílias entrevistadas, sendo cada Visitadora responsável pelo atendimento a três famílias entrevistadas.

É com base no conceito de representação social que pretendi buscar entender e visualizar a realidade dos entrevistados, pois ela compreende “pensamentos, ações e sentimentos que expressam a realidade em que vivem as pessoas, servindo para explicar, justificar e questionar essa realidade” (MINAYO, 1994, p. 71).

No estado do Rio Grande do Sul existem, atualmente, 245 municípios com o Programa implantado e em funcionamento. Para a escolha do local onde foi realizada esta pesquisa, alguns critérios foram utilizados, como:

- ter pelo menos um ano com o Programa em funcionamento;
- estar localizado a uma distância de até 80km de Porto Alegre, por questões de deslocamento;
- não ser alvo de outras pesquisas em andamento, por solicitação da Coordenação do Programa;
- estar desenvolvendo o Programa de acordo com a sua proposta metodológica, segundo avaliação da técnica do Grupo Técnico Estadual (GTE) responsável pelo atendimento do município.

Para a escolha das famílias a serem entrevistadas, os critérios foram:

- inclusão no Programa, com atendimento sistemático, há pelo menos um ano;
- aceitar participar da pesquisa.

A escolha das Visitadoras se deu pelo fato de serem as responsáveis pelo atendimento às famílias entrevistadas, como uma forma de complementar as informações obtidas através destas.

### 6.3.1. Identificando os sujeitos

A partir dos dados coletados por meio das entrevistas com as famílias, podemos apresentar algumas características dos entrevistados, identificados ao longo do texto por nomes fictícios para preservar a identidade dos sujeitos. Participaram da pesquisa:

- Maria, uma mulher de 25 anos, casada, mãe de dois filhos, do lar, estudou até o sétimo ano do ensino fundamental. M. participa do PIM há três anos;

- Paula, uma mulher de 22 anos, em uma união estável, ensino fundamental completo, do lar, mãe de dois filhos, atendida pelo PIM há um ano e dois meses;

- Joana, uma mulher de 28 anos, casada, ensino médio completo, do lar, mãe de um filho, atendida pelo PIM há um ano e meio;

- Simone, uma mulher de 31 anos, casada, estudou até o quinto ano do ensino fundamental, do lar, mãe de dois filhos, atendida pelo PIM há um ano e dez meses;

- Sandra, uma mulher de 33 anos, casada, estudou até o sexto ano do ensino fundamental, do lar, mãe de dois filhos, atendida pelo PIM há dois anos;

- Renata, uma mulher de 43 anos, casada, estudou até o sétimo ano do ensino fundamental, do lar, mãe de dois filhos, atendida pelo PIM há quatro anos.

Em relação às Visitadoras entrevistadas, as idades variam entre 22 e 29 anos. Todas estão cursando ensino superior e o tempo de trabalho no PIM varia de um mês e meio a um ano e três meses.

- A Visitadora A é uma mulher de 27 anos, cursando ensino superior, trabalha no PIM há um mês e meio e atende à família entrevistada há um mês;

- A Visitadora B é uma mulher de 29 anos, cursando ensino superior, trabalha no PIM há sete meses e atende às família entrevistadas também há sete meses;

- A Visitadora C é uma mulher de 22 anos, cursando ensino superior, trabalha no PIM há um ano e três meses, mesmo tempo que atende às famílias entrevistadas.

As entrevistas foram gravadas e transcritas de modo fiel, sem correções ou acréscimos. Este material está em arquivo, de modo a preservar a identidade dos sujeitos.

#### 6.4. Identificando o município

A partir dos critérios apresentados, foi escolhido o município de Santo Antônio da Patrulha, localizado na Região Metropolitana de Porto Alegre, há 80km da capital gaúcha.

Santo Antônio pertence à 11ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) e à 18ª Coordenadoria Regional de Saúde (CRS), possuindo uma área de

1.048,904 km<sup>2</sup> e uma população de 39.679 habitantes (IBGE/2010), sendo 2.568 crianças de 0 a 6 anos.



Figura 2: Localização de Santo Antônio da Patrulha no Rio Grande do Sul.

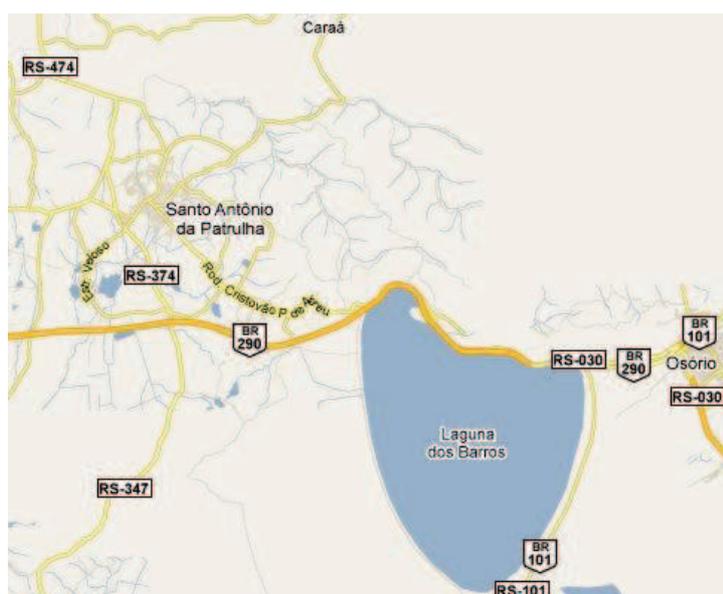


Figura 3: Localização detalhada de Santo Antônio da Patrulha.

Destas crianças de 0 a 6 anos, 1.023 estão atualmente na educação infantil formal, incluindo creche e pré-escola (Censo Escolar 2009<sup>11</sup>), restando, portanto, 1.545 crianças de 0 a 6 anos fora da escola.

O Programa Primeira Infância Melhor foi implantado em Santo Antônio da Patrulha em setembro de 2003. Atualmente, o município possui 17 Visitadores em atividade, atendendo a 425 famílias e beneficiando 636 crianças que não estejam matriculadas na educação formal.

#### 6.5. Especificando os instrumentos da investigação

Como instrumento de pesquisa, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas junto a seis famílias atendidas pelo Programa Primeira Infância Melhor e três Visitadoras, responsáveis pelo atendimento a estas famílias. A opção pelas entrevistas semi-estruturadas se deve ao fato de que estas não impõem rigidez nas perguntas, possibilitando intervenções e um diálogo entre o entrevistador e o entrevistado, o que poderá trazer à tona questões que não tenham sido pensadas inicialmente (LÜDKE & ANDRE, 2008).

Nesta perspectiva, o roteiro das entrevistas foi estruturado em cinco dimensões:

A primeira dimensão se refere aos *Dados de identificação do sujeito* da entrevista e inclui aspectos referentes a idade, sexo, estado civil, nível de escolaridade e número de filhos. Para contemplar estes aspectos foram

---

<sup>11</sup> Disponível em [www.educacao.rs.gov.br](http://www.educacao.rs.gov.br). Acesso em março de 2011.

levantadas as seguintes questões: Quantos anos tens? És casada? Até que ano tu estudaste na escola? Quantos filhos tens?

A segunda dimensão, denominada “*Encontro e participação no PIM*”, inclui: a) forma de conhecimento do Programa; b) tempo de atendimento da família; c) razões da participação no Programa. Para pesquisar estes aspectos, elaborei as seguintes possíveis questões: Como descobriste o PIM? Há quanto tempo a família é atendida pelo PIM? Por que a família começou a participar do Programa?

A dimensão “*Concepção do PIM pelo entrevistado*” envolve a “Entendimento sobre o PIM”, que é contemplada pela seguinte questão: Se alguém te perguntasse “me explica o que é o PIM”, o que dirias?

A quarta dimensão contempla as *Representações de Infância*, e inclui perguntas como: “o que te vem à mente quando falamos em criança? E em infância?” e “o que te vem à mente quando eu falo no PIM?”.

A última dimensão, “*Efeitos do PIM*”, inclui questionamentos a respeito dos efeitos positivos e negativos do Programa, mudanças nos filhos, mudanças na família e na relação com os filhos. Para contemplar esta dimensão, as seguintes perguntas iniciais serão formuladas: O que o PIM tem de bom? Ou o PIM te ajudou em alguma coisa? No quê? E o que tem de ruim? Ou te atrapalhou em alguma coisa? No quê? Tu observas alguma mudança no(s) seu(s) filho(s) a partir do PIM? Quais? E no teu comportamento desde que a família participa do PIM? Fale um pouco. E mudanças na família, desde o início do atendimento pelo PIM, tu observaste? Quais? E na relação com a criança? Como era a família antes do PIM?

A partir destas questões, e através do diálogo com o entrevistado, outras perguntas e solicitações foram surgindo, no sentido de complementar ou justificar

o que foi dito, de modo a obter uma visão mais clara das mudanças ocorridas dentro da família a partir de seu atendimento pelo PIM.

Da mesma forma, tentei registrar aquilo que percebi, mas que não foi verbalizado, como expressões, gestões e silêncios. Esta captação não verbal é importante para captação e compreensão do que foi efetivamente dito (LÜDKE e ANDRÉ, 2008). Lüdke e André (2008, p. 36) afirmam que

Não é possível aceitar plena e simplesmente o discurso verbalizado como expressão da verdade ou mesmo do que pensa ou sente o entrevistado. É preciso analisar e interpretar esse discurso à luz de toda aquela linguagem mais geral e depois confrontá-lo com outras informações da pesquisa e dados sobre o informante.

Em momentos assim, procurei reformular a pergunta em forma de diálogo, buscando mais esclarecimentos verbais a respeito do tema, a fim de podermos observar o que realmente o entrevistado pensa ou sente sobre o que foi questionado.

As entrevistas com as Visitadoras tiveram como objetivo, também, complementar as informações obtidas através das entrevistas com as famílias. Para estas, as questões foram divididas em quatro dimensões, com algumas adaptações.

A primeira dimensão, "*Dados de identificação do sujeito da entrevista*", inclui aspectos referentes a idade, sexo, estado civil, nível de escolaridade e tempo de PIM, com as perguntas iniciais: Quantos anos tens? Qual o teu estado civil? E escolaridade? Há quanto tempo trabalhas no PIM?

A segunda dimensão, "*Relação com a família*", envolve questões relacionadas com "tempo de atendimento na família" e "como se relaciona com a família". Para contemplar estes aspectos foram criadas as perguntas "Há quanto

tempo atendes esta(s) família(s)?” e “como definirias a tua relação com a família?”.

A terceira dimensão trata dos “*Efeitos do PIM*”. Nela estão inseridos aspectos tais como “efeitos positivos”, “efeitos negativos”, “mudanças nas crianças”, “mudança na família” e “mudança na relação dos pais com os filhos”. Para contemplá-los, proponho as seguintes perguntas iniciais: Na tua opinião, quais os pontos positivos do PIM? E os negativos? O que deve ser melhorado? Tu observas alguma mudança na(s) criança(s) desta família em relação à época em que entraram no Programa? Quais? E no comportamento dos pais? Fale um pouco. E mudanças na família, comparando com o momento em que entraram no PIM, tu observaste? Quais? Observaste alguma mudança na relação dos pais com as crianças? Fale um pouco.

Os Quadros 3 e 4, a seguir apresentam, de forma sintética, as dimensões a serem consideradas na pesquisa, aspectos relacionados com estas dimensões e questões a serem formuladas:

DIMENSÕES	ASPECTOS FOCALIZADOS	QUESTÕES
Dados de identificação do sujeito da entrevista	Idade Sexo Estado civil Nível de escolaridade Número de filhos	Quantos anos tens? És casada? Até que ano tu estudaste na escola? Quantos filhos tens?
Encontro e participação no PIM	Forma de conhecimento do Programa Tempo de atendimento da família	Como descobriste o PIM? Há quanto tempo a família é atendida pelo PIM? Por que a família começou a participar do Programa?

	Razões da participação no Programa	
Concepção do PIM pelo entrevistado	Entendimento sobre o PIM	Se alguém te perguntasse “me explica o que é o PIM”, o que dirias?
Representação de infância	Representação de infância	O que te vem à mente quando falamos em Criança? Infância?  O que te vem à mente quando eu falo no PIM?
Efeitos do PIM	Efeitos positivos Efeitos negativos Mudanças nos filhos Mudanças na família Mudanças na relação com os filhos	O PIM te ajudou em alguma coisa? No quê? E te atrapalhou em alguma coisa? No quê? Tu observas alguma mudança no(s) seu(s) filho(s) a partir do PIM? Quais? E no teu comportamento desde que a família participa do PIM? Fale um pouco. E mudanças na família, desde o início do atendimento pelo PIM, tu observaste? Quais? E na relação com a criança? Como era a família antes do PIM?

Quadro 3 – Quadro de especificações para entrevista com as famílias

DIMENSÕES	ASPECTOS FOCALIZADOS	QUESTÕES
Dados de identificação do sujeito da entrevista	Idade Sexo Estado civil Nível de escolaridade Tempo de PIM	Quantos anos tens? Qual o teu estado civil? E escolaridade? Há quanto tempo trabalhas no PIM?
Relação com a família	Tempo de atendimento na família Como se relaciona com a família	Há quanto tempo atendes esta(s) família(s)? Como definirias a tua relação com a família?
Efeitos do PIM sobre as famílias atendidas	Efeitos positivos Efeitos negativos Mudanças nas crianças Mudança na família Mudança na relação dos pais com os filhos	Na tua opinião, quais os pontos positivos do PIM? E os negativos? O que deve ser melhorado? Tu observas alguma mudança na(s) criança(s) desta família em relação à época em que entraram no Programa? Quais? E no comportamento dos pais? Fale um pouco. E mudanças na família, comparando com o momento em que entraram no PIM, tu observaste? Quais? Observaste alguma mudança na relação dos pais com as crianças? Fale um pouco.

Quadro 4 – Quadro de especificações para entrevista com as Visitadoras

## 7. Analisando os resultados obtidos

O processo de análise esteve presente desde o início da coleta de dados, não apenas buscando as categorias emergentes a partir do diálogo proposto com os sujeitos, mas também para verificar a pertinência das questões elaboradas, no sentido de responder às questões de pesquisa.

Segundo Creswell, “o processo de análise dos dados envolve extrair sentido dos dados do texto e da imagem” (2010, p. 216). Dessa forma, também foram analisados, conforme afirmado anteriormente, as comunicações não verbais, como forma de complementar o que foi dito.

A análise das representações a respeito do Programa Primeira Infância Melhor foi realizada com base nos estudos sobre representações sociais de Serge Moscovici (1978), e das três dimensões apontadas pelo autor: a atitude, a informação e o campo de representação.

A atitude se refere à orientação global em relação ao objeto da representação. Implica em tomada de posição, favorável ou desfavorável, em relação ao objeto representado, qualificando-o como positivo, negativo ou neutro.

A informação está relacionada à “organização dos conhecimentos que um grupo possui a respeito de um objeto social” (MOSCOVICI, 1978, p. 67), ou seja, literalmente, o que o grupo possui de conhecimentos, de informações, a respeito do objeto.

Segundo o autor, quanto mais conhecimento e informação o sujeito possuir sobre o objeto de representação, mais ele poderá ajudar a representar esse objeto, por meio de suas asserções sobre este (MOSCOVICI, 1978).

O campo de representação ou imagem engloba tanto os juízos formulados sobre o objeto representado quanto as asserções sobre ele. Segundo Moscovici (1978, p. 69), esta dimensão “remete-nos a ideia de imagem, de modelo social, ao conteúdo concreto e limitado das proposições atinentes a um aspecto preciso do objeto da representação”.

Moscovici (1978) refere o sentido de “harmonia” entre essas três dimensões – atitude, informação e campo de representação – como fator de sustentação, consolidação e permanência das representações.

A partir das entrevistas realizadas, e da análise das transcrições feitas, algumas declarações e representações foram surgindo e despertando a atenção, requerendo uma maior problematização.

Dessa forma, na tentativa de responder à questão de investigação, “quais os impactos provocados pelo Programa Primeira Infância Melhor nos modos de viver e de pensar das famílias atendidas”, apresento a seguir alguns resultados, que podem ser divididos nas seguintes categorias de análise: 1) representações do PIM, 2) mudanças nas representações de infância e 3) mudanças nas representações dos papéis de mãe e pai.

### 7.1. Representações do PIM

O esquema abaixo identifica as principais representações dos entrevistados a respeito do PIM, levantadas a partir das análises das entrevistas realizadas:

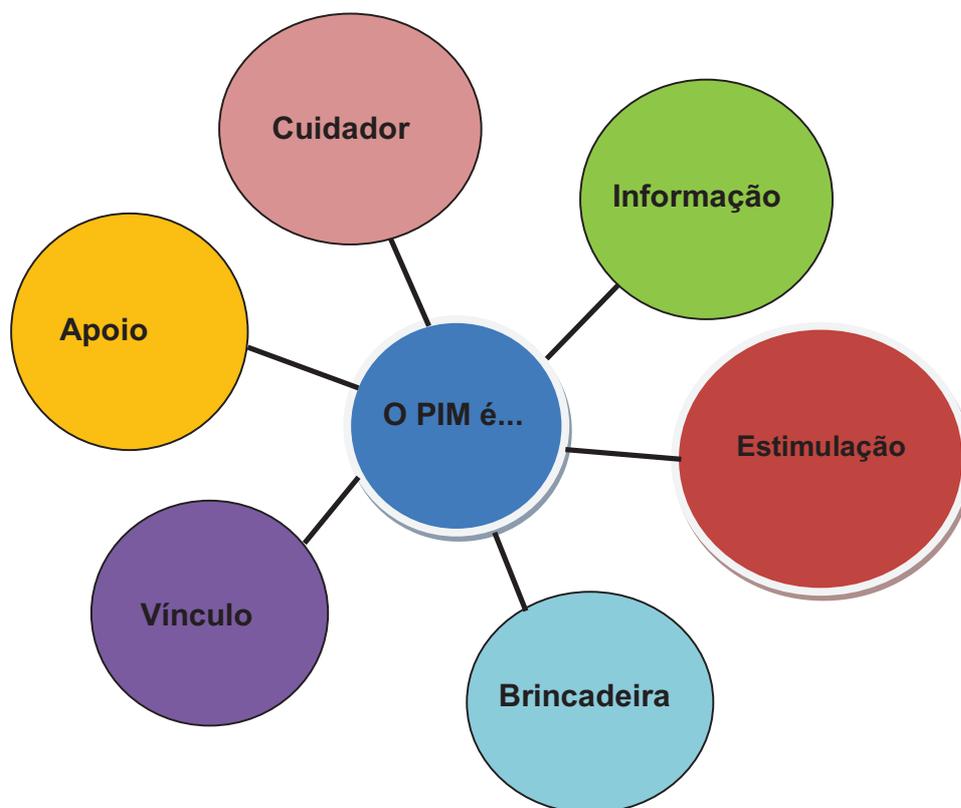


Figura 4: Representações do PIM

#### 7.1.1. O PIM é informação

Durante a realização das entrevistas, desde o primeiro momento percebemos claramente uma grande valorização do Programa como fonte de informação, informação esta que é sempre destacada pelos entrevistados como algo de grande importância, como podemos observar pela frase de Joana: “tudo que se refere ao aprendizado da criança, ensinamento, é bom, né? ... Porque a gente nunca sabe tudo”.

Simone também ressalta que, no PIM “a gente pega mais informações pra passar pros filhos, né? Saber um pouco mais[...] Isso é importante”.

Torna-se relevante observar, também, as expressões faciais e a entonação de voz das entrevistadas quando questionadas sobre os motivos que as fizeram aceitar o atendimento do PIM. Invariavelmente, a resposta é acompanhada de um sorriso e de uma leve euforia, reforçando as afirmações positivas feitas pelas entrevistadas. Observa-se, portanto, uma *atitude* (MOSCOVICI, 1978) positiva dos entrevistados em relação ao Programa.

Cabe ressaltar aqui a importância desta representação, já que, considerando a vulnerabilidade do público, a informação passa a ter relevância ainda maior do que para pessoas de classes sociais mais favorecidas.

Informação e comunicação, para Barja e Gigler (2007), são mais do que fontes de conhecimento, podendo ser compreendidas como fontes de expansão das liberdades econômicas, sociais, políticas e culturais, sendo elas, portanto, variáveis do problema geral da pobreza e da exclusão.

Com a informação vem a capacidade de questionar, de criticar, de tomar posição sobre o que ocorre à sua volta de modo mais participativo. Barja e Gigler (2007, p. 7) afirmam que o acesso a esta informação pode ser fundamental para a identificação das demandas desejadas de liberdade de uma pessoa. Segundo os autores, as pessoas mais pobres geralmente não estão cientes das oportunidades existentes para melhorar suas condições de vida. Neste sentido, as capacidades mínimas de informação e comunicação têm um papel catalisador para a expansão das liberdades das pessoas de classes mais vulneráveis.

Com base nesta afirmação, podemos imaginar que, por meio do acesso à informação, as famílias atendidas pelo PIM podem encontrar maiores possibilidades de acesso, desenvolver uma visão mais crítica da realidade, o que

pode, também, vir a facilitar um processo de inclusão na sociedade. E o fato de valorizarem essa informação, e de referirem ao Programa como fonte, demonstra o quanto essas pessoas estão comprometidas com esta parceria no desenvolvimento de suas crianças.

### *7.1.2 O PIM é apoio*

A observação do Programa como “apoio”, no meu entendimento, está diretamente ligada à informação. É importante relatar que as duas entrevistadas que reforçaram bastante a questão do apoio são mães de crianças portadoras de Síndrome de Down, e tiveram, no PIM, segundo elas, suporte também para entenderem a Síndrome, as dificuldades e o potencial dos seus filhos, como foi relatado pelas próprias entrevistadas. Paula afirma que

sempre ajuda na cabecinha da gente, sabe, porque, por mais que tu tenha o apoio da tua família, eu na minha família, nenhum deles mora aqui, moram tudo em Palmares, moram longe. E eu acho que quanto mais pessoas, sabe, perto de ti, pra conversar contigo.

Por outro lado, Renata, também mãe de uma menina com Síndrome de Down, afirma que

a gente, antes de ter um filho assim, a gente não tem noção de nada, e quando ganha pensa que vai cair o mundo, o chão sai debaixo dos pés da gente, a gente quer se apegar em tudo quanto é tipo de informação.

Em relação aos estímulos das potencialidades das crianças, mesmo com Síndrome de Down, Renata refere uma situação específica:

E bolhinha de sabão também foi insistindo, porque me disseram que Down não assopra. E a gente insistiu, depois tava ela lá fazendo bolhinha de sabão. Foi a [a Visitadora] que disse não custa nada, vamos insistir, e a [Visitadora] fez, e eu fazia, o João fazia, um certo dia ela pegou o potinho pra fazer. E eu vi que não dá pra dizer que todas as crianças são iguais.

É importante destacar a participação dos cuidadores, neste caso o pai e a mãe, na atividade, que, durante a semana, insistiram na repetição do exercício, exatamente como orienta a metodologia do Programa, o que foi fundamental para o sucesso da criança com as bolhas de sabão.

Esse tipo de envolvimento, de comprometimento com a atividade proposta e com a metodologia do Programa, faz toda a diferença, em especial quando estamos nos referindo a uma criança portadora de necessidades especiais.

Embora não possamos, no meu entendimento, creditar exclusivamente ao Programa o comprometimento dos pais neste caso, é fácil perceber que tal comportamento foi estimulado pela Visitadora.

Não tenho a pretensão de aprofundar o assunto do atendimento a crianças com necessidades especiais, o que poderia ser tema de uma nova pesquisa. No entanto, considero relevante, para este estudo, observar o comportamento das Visitadoras no atendimento a estas crianças, e o quanto este pode fazer a diferença para o resultado final.

Neste caso específico, mesmo contrariando as orientações do médico, que afirmou que pessoas com Síndrome de Down não seriam capazes de desenvolver determinada atividade, a Visitadora acreditou no potencial daquela

criança. Como resultado, com grande empenho, e uma parceria entre a Visitadora e os pais, após algum tempo a criança estava realizando justamente a atividade que, segundo diagnóstico anterior, seria improvável.

### *7.1.3. O PIM é vínculo*

Algumas referências feitas pelos entrevistados nos permitem observar claramente, entre as representações formadas, o “vínculo”, seja nas próprias relações intrafamiliares ou entre a família e o Visitador.

Podemos afirmar que grande parte do sucesso do PIM se deve à identificação e ao comprometimento do Visitador com os objetivos e a metodologia do Programa. Da mesma forma, o relacionamento estabelecido com a família é fundamental para que se alavanque o processo de mudança muitas vezes necessário para que os pais assumam, efetivamente, as rédeas da educação e da estimulação dos seus filhos.

O Visitador frequenta semanalmente as residências das famílias, onde permanece por cerca de uma hora. Nesse período, além da modalidade de atenção, seu objetivo-fim, ele também partilha da realidade da família, do seu cotidiano, suas carências e problemas, acabando por estabelecer uma relação bastante estreita, como ressalta a Visitadora C: “a gente tem uma relação bem próxima [...] é quase uma amizade mesmo, assim. Que tu sabe que pode contar uma com a outra”.

A respeito da importância do vínculo entre o Visitador e as famílias atendidas, Drügg (2011, p. 56), afirma que “a qualidade da relação estabelecida

entre os Visitadores e as famílias é o que fundamenta as possibilidades de intervenções transformadoras”.

Percebemos, também, um empenho por parte destas Visitadoras no estabelecimento e manutenção deste vínculo, como refere a Visitadora A, afirmando que “a gente busca toda a semana se envolver mais, até com a situação da família”. E este empenho é percebido, também, pela família, como podemos perceber na frase dita por Paula: “a [Visitadora] é muito querida, a gente adora ela. Já ficamos amiga dela”.

No entanto, é importante que haja um cuidado com os excessos neste relacionamento, pois o Visitador desempenha um papel importante nesta família. Ele é o agente que oferece as orientações aos pais e cuidadores para que estes possam estimular o desenvolvimento dos seus filhos, por meio de atividades orientadas especificamente a cada faixa etária da criança.

Desse modo, o vínculo entre o Visitador e a família que o recebe é, sim, fundamental. É importante que haja empatia entre ambos, de modo que a família aceite a intervenção deste sujeito “estranho” a ela, que vem de fora trazendo informações novas, muitas vezes bem diferentes de tudo que estas famílias conhecem.

Por outro lado, é importante que haja limites nesta relação, de modo a garantir que, efetivamente, a Modalidade de Atenção seja realizada na visita semanal, bem como o acompanhamento dos ganhos<sup>12</sup> da criança.

---

<sup>12</sup> O Acompanhamento dos Ganhos é uma atividade realizada pelo Visitador do Programa Primeira Infância Melhor com o objetivo de acompanhar o desenvolvimento da criança atendida pelo PIM sob o enfoque das quatro dimensões (linguagem, motora, sócio afetiva e cognitiva) e auxiliar o Visitador no planejamento das estratégias de atendimento às ações socioeducativas e demais intervenções do Programa junto às famílias (RIO GRANDE DO SUL, 2007B).

Ocorre que, em alguns casos, o relacionamento entre a família e o Visitador se torna tão próximo que este acaba por partilhar problemas vivenciados por esta família, acabando por se tornar, senão um conselheiro, um ouvinte. Nestes casos, algumas vezes inclusive a atividade semanal pode deixar de ser realizada, pois o Visitador se sente obrigado a intervir em problemas, muitas vezes, de ordem pessoal da família ou do casal.

Em casos deste tipo torna-se fundamental a atuação do Monitor e do Grupo Técnico Municipal do Programa, para auxiliar o Visitador a enxergar este relacionamento “equivocado” e a retornar à sua postura anterior, em que pode sim propiciar mudanças na vida das famílias atendidas, mas sem se tornar parte dessas mesmas famílias.

#### *7.1.4. O PIM é brincadeira*

“Eu acho que toda criança merece brincar, merece ter uma vida de criança”. Com esta frase, quando questionada sobre os motivos que a levaram a aceitar o atendimento do PIM, Paula revela a representação que tem do Programa.

As orientações fornecidas pelo Programa aos pais e cuidadores consistem, principalmente, em atividades lúdicas voltadas às principais dimensões do desenvolvimento infantil. Essas atividades, esses jogos e brincadeiras, que podem ser feitos a partir de materiais recicláveis, podem promover, quando realizados com frequência e com a participação ativa dos pais, um real desenvolvimento das capacidades das crianças (RIO GRANDE DO SUL, 2007B).

Essa percepção é partilhada também por Maria que, ao ser questionada sobre o que é o PIM, afirma

eu vou falar...Já me perguntaram o que que eles fazem, assim, e é o que eu digo, né, que eles brincam, eles aprendem a brincar, ensinam um pouco, não é assim que nem aula de colégio, mas é mais a brincadeira assim.

Embora, a partir dessas afirmações, possamos perceber maior valorização do brincar, também parece claro que estes pais e cuidadores ainda não possuem total clareza a respeito dos motivos pelos quais a atividade é tão importante. Foi dito a estes pais, e eles absorveram, que a brincadeira é fundamental para o desenvolvimento da criança. No entanto, algumas falas ainda revelam, como no caso acima, que a representação do brincar pode estar mais associada à recreação, e não algo que contribua para o desenvolvimento saudável e equilibrado da criança, como parte do processo de socialização e formação do indivíduo.

Há que se considerar, também, que o tempo dedicado ao brincar, para as crianças em situação de vulnerabilidade social é, em alguns casos, relativamente menor que para aquelas crianças em situação socioeconômica mais favorável. Em alguns casos, isto pode ser provocado pela ausência de espaços dedicados à brincadeira, ou pelas atividades que estas crianças precisam exercer precocemente, como o trabalho.

Dessa forma, torna-se positivo observar que as mães entrevistadas consideram importante este tempo dedicado às atividades lúdicas, mesmo que não tenham ainda plena consciência dos motivos que tornam esta atividade fundamental, em especial na primeira infância.

A brincadeira é de extrema relevância para o desenvolvimento pleno das capacidades da criança, pois pode significar a criação de uma nova relação entre situações do pensamento e situações reais vivenciadas por ela. Brincar contribui para o processo de socialização da criança, oportunizando a realização de atividades coletivas livremente, além de ter efeitos positivos para o processo de aprendizagem e estimular o desenvolvimento de habilidades básicas e aquisição de novos conhecimentos.

As brincadeiras, mesmo as aparentemente simples, estão longe de ser, como muitos pensam, apenas entretenimento. Ao mesmo tempo em que a criança se ocupa da brincadeira, as atividades realizadas estimulam o seu desenvolvimento cognitivo, social e afetivo, incentivando a interação com outras crianças, a resolução de conflitos e a formação de um cidadão crítico.

O ato de brincar pode, ainda, significar uma importante forma de auto expressão para este indivíduo. A partir da brincadeira, a criança tem a possibilidade de se relacionar com o mundo de maneira ativa e vivencia experiências de tomadas de decisões. Em uma atividade deste tipo, ela pode optar por brincar ou não, o que é uma característica importante da brincadeira, pois oportuniza o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da responsabilidade sobre os seus atos.

A representação do PIM como brincar revela uma percepção fundamental destes pais, que identificam, mesmo que sem total clareza dos motivos, a relevância desta atividade para o desenvolvimento dos seus filhos. Este é um dos objetivos do Programa Primeira Infância Melhor: conscientizar os pais sobre a importância da brincadeira e, mais do que isso, de os pais brincarem com seus filhos.

Quando identificamos a percepção, pelos pais, de que o Programa significa “brincadeira”, já podemos verificar uma mudança importante, que pode

ter sido oportunizada pelo PIM. Valorizando a brincadeira como atividade fundamental para o desenvolvimento dos seus filhos, os pais atendidos pelo Programa podem oferecer a suas crianças uma oportunidade de se tornarem adultos mais confiantes e capazes, seja pelo desenvolvimento proporcionado pela atividade lúdica ou pelo vínculo que esta proporciona entre crianças e seus cuidadores.

Como forma de conscientizar estes pais e cuidadores de maneira correta a respeito dos motivos que tornam as atividades lúdicas tão importantes neste período, sugiro um empenho maior das Visitadoras. Cabe aos Grupos Técnicos Municipais fornecerem a estes profissionais instrumentos necessários para que informem aos pais e cuidadores sobre os efeitos do brincar para o desenvolvimento infantil.

#### *7.1.5. O PIM como forma de socialização*

A socialização é um processo interativo, importante para o desenvolvimento, por meio do qual a criança assimila a cultura à qual pertence, possibilitando também que esta cultura se perpetue e se desenvolva.

Os processos afetivos de socialização constituem-se em uma das bases mais sólidas do desenvolvimento social de uma criança, sendo a empatia, o apego e amizade não só uma forma de união e de pertencimento ao grupo, mas também mediadores de todo o desenvolvimento social (PALACIOS, 1995).

O processo de socialização inicia-se no nascimento, ainda no interior do núcleo familiar. No entanto, é no contato com outras crianças, com os seus iguais, que a criança vai experimentar outras formas de organizações sociais e

familiares, outras culturas. Esse contato entre pares permite a aquisição dos códigos relacionais que se abrem para a construção das identidades sociais (VASQUEZ-BRONFMAN e MARTINEZ, 1996).

Essa interação é enfatizada diversas vezes por Maria, quando afirma, por exemplo, que o PIM “ajuda a se *enturmar* antes de entrar na escola” e que os seus filhos “não eram *enturmados* com outras crianças. Principalmente ela [a menina mais nova], que era envergonhada, e depois que foi pro PIM que ela aprendeu a não ser envergonhada”.

Sandra também reforça a questão, afirmando que “é só ele em casa, sozinho, né? Aí ele vai no grupinho [...], ele brinca com as outras crianças. Ajuda a enturmar”, e completa afirmando, sobre as aprendizagens que a sua filha teve, creditadas ao PIM: “ela aprendeu muita coisa, assim, a dividir as coisas com os colegas, ... tudo!”.

Quando questionada a respeito das mudanças observadas na sua filha desde que entrou no PIM, Renata respondeu também que a principal delas está “na socialização dela com as outras crianças”. Completando, a mesma afirmou que “hoje ela brinca com as outras crianças tudo, e eu acho que ela iria se criar uma criança, sabe, individualista. E hoje não, hoje ela divide os brinquedos tudo”.

É fundamental, para que a criança aprenda a brincar, que ela participe de ambientes e práticas específicas que propiciem esta aprendizagem. O indivíduo não se desenvolve sozinho, com o tempo, pois não se nasce com todos os instrumentos necessários para percorrer este caminho do desenvolvimento. Ele dependerá das aprendizagens da criança mediante as experiências a que foi exposta (VYGOTSKY, 1991).

O autor acredita que as características individuais de uma criança, e até mesmo suas atitudes individuais, são impregnadas de trocas com o coletivo, ou

seja, mesmo o que acreditamos ser algo absolutamente individual de um ser humano foi construído a partir de sua relação com outro indivíduo (VYGOTSKY, 1998).

#### 7.1.6. O PIM como cuidador

A maior parte das famílias atendidas pelo PIM, a partir de certo tempo no Programa, consegue perceber e assumir seu papel de protagonista no desenvolvimento de seus filhos. No entanto, ainda há um número considerável de pais e cuidadores que insistem em vislumbrar o Programa como paternalista, como um “cuidador”.

Observa-se, por parte de algumas famílias, certa tendência em delegar ao PIM, à Visitadora do PIM, que frequenta semanalmente a sua residência, a tarefa de estimular o seu filho, conforme revelado por Paula: *[O PIM] “é uma moça que vai lá em casa pra estimular a criança.”*

Quando questionada a respeito da afirmação, Paula afirma que “ela [a Visitadora] vai pra estimular a criança, porque às vezes tem mãe e pai que não tem tempo de brincar com a criança”.

Da mesma forma, Renata, quando lhe foi perguntado “o que é o PIM”, afirmou que

são Visitadoras, são as meninas que estudam e visitam as crianças em casa do 0 aos três anos, e dos três aos seis aí tem grupinho na comunidade, que se reúnem as crianças e ali elas ensinam as crianças a brincar, fazem várias atividades com as crianças, que é, como é que diz, uma estimulação pra criança. *É uma estimulação pra criança porque infelizmente a gente, mãe e pai, hoje não tem tempo de nada,*

*nem brincar com as crianças, e elas se preocupam com isso, em fazer as crianças sentar, brincar [grifo meu].*

A afirmação reforça a ideia que muitas famílias têm de um programa paternalista, que “cuida” das crianças, “educa” as crianças enquanto os pais poderiam continuar realizando suas tarefas, sem esta preocupação. No entanto, o Programa se propõe a justamente o oposto.

É importante ressaltar que não pretendo abordar aqui uma conotação negativa para o “cuidar”. O cuidado é positivo, representa preocupação e envolvimento com o outro (BOFF, 1999). Da mesma forma, as pessoas que relatam essa representação para o PIM, o fazem como sendo algo positivo. No entanto, esta é uma representação equivocada do Programa.

Dentre os objetivos do Programa está o de promover o protagonismo dos pais e cuidadores no estímulo e na educação dos seus filhos, tarefa já muitas vezes culturalmente delegada à escola. Respeitando as experiências e a cultura das famílias atendidas, o PIM tem o protagonismo como um dos seus alicerces fundamentais. Toma a comunidade e a família como importantes agentes na promoção da saúde e do desenvolvimento de suas crianças. (SCHNEIDER e RAMIRES, 2007, p. 23).

O PIM concebe a Família como a primeira grande escola do amar e do brincar, fundamentos da condição humana e da constituição de cidadãos mais saudáveis e felizes. (RIO GRANDE DO SUL, 2007B, p. 8).

Quando se envolve a família e a comunidade como parceiras, de certa forma se cria um novo espaço de aprendizagem, no qual a família é o principal responsável pela educação e promoção do desenvolvimento das crianças. Neste sentido, o Programa Primeira Infância Melhor

atua de forma a instrumentalizar ou até mesmo, empoderar a família de modo que esta seja realmente a protagonista do processo de educação de seus filhos. Trata-se, portanto, de uma metodologia de trabalho, onde pressupõe-se uma teoria pré-estabelecida que procura orientar e sensibilizar os “pais enquanto educadores”, ao mesmo tempo em que respeita, resgata e promove sua cultura, história e vivências, num sistema dinâmico de complementaridade e retroalimentação (BERNARDES, 2006).

A representação relatada por estas mães, quando questionadas sobre “o que é o PIM”, tem sido relativamente comum, embora seja uma visão equivocada sob o ponto de vista da metodologia do Programa. Muitos pais e cuidadores, com suas tantas tarefas a serem executadas no trabalho e em casa, tendem a agradecer ainda mais a presença da Visitadora, pois esta poderia “cuidar” da criança por alguns momentos, permitindo ao cuidador que realizasse outras tarefas.

É fundamental, para a continuidade dos efeitos do Programa, que os pais compreendam seu papel na estimulação de suas crianças. Caso contrário, ao se desligar do PIM, não recebendo mais a Visitadora em sua casa, a criança deixaria de ter seu desenvolvimento estimulado, pois os pais não teriam compreendido que este estímulo deve ser dado por *elas*, sob a *orientação* da Visitadora.

O PIM tem seu foco na família, buscando instrumentalizar pais e cuidadores, e beneficiando, conseqüentemente, a criança. Dessa forma, torna-se fundamental que esta imagem “desfocada” seja corrigida, de modo a obter resultados melhores e mais duradouros.

A formação da representação do PIM como cuidador pode estar relacionada a uma questão cultural frequente em classes mais vulneráveis. A cultura, os valores e a realidade comum do indivíduo auxiliam na formação das

representações sociais, que são ideológicas em sua essência (MOSCOVICI, 2003).

As classes mais vulneráveis estão bastante familiarizadas com o paternalismo, com a cultura de receberem auxílio, seja do Governo ou de Organizações Não-Governamentais. Essa cultura pode ser responsável pela dificuldade que essas pessoas possuem em se enxergarem como protagonistas, favorecendo uma visão equivocada de programas como o PIM, que estimulam essa responsabilização.

Cabe ao próprio Visitador, sob a orientação do Monitor e do Grupo Técnico Municipal do PIM, por meio de informações a respeito do papel da família na educação e no desenvolvimento da criança, desfazer esta imagem previamente formada. Da mesma forma, caso pais ou cuidadores, em algum momento, estejam impossibilitados de participar ativamente da Modalidade, a orientação é de que esta seja remarcada, e que não seja realizada somente com a criança.

A respeito do papel do educador, especialmente o do Grupo Técnico Estadual ou dos Grupos Técnicos Municipais do PIM, Bernardes (2006), afirma que

o profissional da educação que trabalha com o PIM não deve apenas orientar e instrumentalizar as famílias, mas principalmente, ser um facilitador/mediador na construção e/ou fortalecimento dos laços afetivos dos cuidadores com suas crianças. Além disso, deverá também acompanhar este desenvolvimento proporcionando maior segurança e apoio.

Mediação é, de um modo geral, um processo de intervenção de um elemento intermediário em uma relação, fazendo com que esta deixe de ser direta e passe a ser mediada por esse elemento. Oliveira (1997) exemplifica esta questão da seguinte forma: quando uma pessoa vai colocar a mão na chama de

uma vela e, ao sentir o calor do fogo, afasta-se para evitar a queimadura, esta decisão foi direta, provocada *diretamente* pelo calor do fogo. No entanto, se ao se aproximar, alguém avisa a esta pessoa que, ao colocar a mão na chama, o fogo irá queimá-la, a decisão terá sido mediada pelo aviso, por outro indivíduo.

Vygotsky afirma que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas fundamentalmente mediada. Segundo Oliveira (1997, p. 33), “a mediação é um processo essencial para tornar possível atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo”.

Neste contexto, podemos compreender o Visitador do PIM como o mediador, junto aos cuidadores, do conhecimento relacionado ao desenvolvimento de suas crianças, facilitando o acesso a este conhecimento e auxiliando na sua efetiva compreensão, de modo a torná-lo aplicável voluntariamente.

## 7.2. Mudanças na representação de infância

As representações coletivas, apresentadas por Durkheim, incluíam excessos de formas intelectuais. Sendo assim, qualquer crença, ideia ou emoção presente na sociedade podia ser considerada uma representação (MOSCOVICI, 2003). Por outro lado, Sá (1993) aponta que, compartilhando a perspectiva de Moscovici, as representações deveriam ser reduzidas a formas de conhecimento da vida cotidiana, com a função de possibilitar a comunicação entre os sujeitos e orientar comportamentos.

Além disso, Durkheim tinha uma concepção estática das representações. No entanto, Moscovici afirma que, na sociedade atual, em meio à

heterogeneidade e às rápidas transformações, as representações possuem caráter plástico. Então, se as representações coletivas de Durkheim possuíam um caráter estático, as representações sociais de Moscovici passam a ser consideradas dinâmicas.

Para Moscovici (2003) e Sá (1993), é possível pensar as Representações Sociais como fenômenos que possuem caráter dinâmico. Elas são formas de conhecimento da vida cotidiana, que servem tanto para os indivíduos compreenderem quanto para se comunicarem, podendo sofrer alterações a partir de experiências vividas e partilhadas pelos indivíduos de uma sociedade.

Com base nestas informações, pude observar algumas mudanças de representações sociais por parte das entrevistadas. Essas mudanças foram observadas e partilhadas durante a coleta de dados, por meio de declarações como a de Maria, que afirmou, a respeito da sua relação com o seu filho, depois que passou a receber a Visitadora em sua casa: “Eu converso mais, eu brinco mais do que antes”.

A mudança de representação de infância de Maria reflete exatamente o objetivo do PIM, de valorizar a infância, e a brincadeira como fundamental para o desenvolvimento da criança.

Paula afirma que “criança precisa, quanto mais gente por perto pra dar carinho, pra dar atenção, eu acho que é bom, melhor” e que “toda criança merece brincar, merece ter uma vida de criança”. Paula revela que, embora já valorizasse o tempo que passa com o filho, passou a dedicar-se muito mais depois que ingressou no PIM.

A mudança evidenciada em Paula pode não ter sido tão radical, visto que ela já pensava na infância como um momento de brincar. No entanto, acredito ser importante relatar, em especial pelos fatores não revelados nas suas

palavras, mas na entonação de voz. A alegria com que esta mãe nos revela como passou a valorizar ainda mais os momentos com seu filho destacou-se a ponto de ser relatada.

Por outro lado, Sandra revela uma mudança considerável em sua postura como mãe e como mulher:

Ai, eu não tava mais a fim de sair de casa, ficava só pra eles, só pra eles, daí eles saíam de manhã e chegavam ao meio-dia eu só tomava banho, tinha roupa e tudo ali, eu não saía mais de casa pra nada. Daí agora como tem que ir lá no Jaú pra fazer a escolinha dela, aí eu comecei, vou lá no Jaú, as vezes vou em outra amiga, assim sabe, daí começou a... Porque eu vivia só por eles, sabe? Só pros dois, só pros dois, toda a vida.

Em suas declarações seguintes, Sandra afirma compreender que a relação que tinha com seus filhos não era saudável: “não era bom... o PIM me ajudou”. Ao contrário de Maria, ela passou a ter outros relacionamentos, e considerou essa mudança importante também para os seus filhos: “eu posso ajudar eles mais, conversando com pessoas, tendo amigas”.

### 7.3. Mudanças nas representações dos papéis de mãe e pai

A família exerce uma das mais importantes influências no desenvolvimento da criança, tornando-se fundamental para a formação de valores e aprendizagem de normas.

Ao nascer, a criança se integra em uma história e uma cultura: a história e a cultura de seus antepassados, próximos e distantes, que se

constituem como importantes referências na construção de seu desenvolvimento. Ao longo dessa construção estão presentes as experiências, os hábitos, as atitudes, os valores e a própria linguagem daqueles que interagem com a criança, em seu grupo familiar (VYGOTSKY, 1991, p. 127).

Neste sentido, em muitos casos torna-se fundamental uma mudança na representação do papel de pai/mãe, de modo a oportunizar que estes compreendam a sua importância para o desenvolvimento de seus filhos.

Para Vygotsky (2000), "a aprendizagem é o produto da ação dos adultos que fazem a mediação no processo de aprendizagem das crianças". Para o autor, o mediador ajuda a criança a realizar atividades, a alcançar um desenvolvimento que ela ainda não conseguiu atingir sozinha.

A função do mediador é orientar e conduzir a criança para que consiga realizar esta ou aquela atividade, de modo a fazer com que, em uma próxima oportunidade, esta consiga desenvolvê-la sozinha (VYGOTSKY, 2000).

Anteriormente, compreendemos o Visitador como o mediador do conhecimento, perante pais e cuidadores, a respeito do desenvolvimento infantil. Do mesmo modo, podemos fazê-lo agora, compreendendo que a função dos pais, neste contexto, é a de também tornarem-se mediadores. Neste caso, do desenvolvimento das suas crianças.

Segundo Vygotsky (1991), a criança possui uma área potencial de desenvolvimento cognitivo, definida como a distância entre o seu nível atual de desenvolvimento, ou seja, o que ela consegue realizar sozinha, e o nível de desenvolvimento potencial, o que ela consegue realizar com ajuda de um adulto.

Para o autor, o processo de aprendizagem mais significativo é aquele que ocorre por meio da interação. Sob essa ótica, podemos concluir que a interação

mais efetiva entre adultos e crianças é aquela em que são realizadas atividades em conjunto.

Por meio das entrevistas realizadas, não foi possível observar uma mudança na representação do papel do pai para a educação da criança<sup>13</sup>. No entanto, a representação do papel da mãe parece ter sofrido alterações, como revela a afirmação de Joana:

Eu comecei a parar mais pra brincar com ele, sabe? Depois que nem ali eles incentivam o tato, essas coisas assim, daí eu comecei a me ligar mais e a ensinar ele também, sabe? Aprendi bastante assim esse lado. Antes eu me preocupava mais em não deixar louça na pia, em deixar a casa limpinha. Agora eu sei que brincar com ela é mais importante.

A partir desta afirmação podemos observar uma mudança representativa. A mãe, que antes considerava que, para ser uma boa mãe, era preciso manter a casa limpa e organizada, agora consegue enxergar o seu papel como mediadora do desenvolvimento do seu filho, considerando mais importante brincar com ele, estimulá-lo, do que limpar a casa, lavar a louça.

A mesma mudança ocorre com Maria, que afirma que conversa mais com suas crianças, e brinca mais do que antes. Ela afirma que já brincava com seus filhos e dava atenção a eles, mas, a partir do PIM, viu como “é importante dar mais atenção e fazer os brinquedos junto”.

Por sua vez, Paula afirma que “eu sempre fui muito de abandonar tudo que eu to (sic) fazendo e ficar com eles. E depois disso, então. Nossa!”.

---

<sup>13</sup> Esta observação se deu com base nas declarações das entrevistadas, todas elas mães das crianças beneficiadas pelo Programa, que não observaram mudanças nos pais dessas crianças, no que se refere à representação do papel do pai. Em nenhum dos casos foi possível entrevistar o pai, em função da indisponibilidade de horário dos mesmos.

Podemos observar, portanto, uma mudança nos modos de agir dessas mães, no sentido de acreditarem na importância da atenção, da conversa e da brincadeira para o desenvolvimento de seus filhos. Todas elas afirmam que, após ingressarem no PIM, passaram a perceber a importância de dedicarem-se mais às crianças, e modificaram, assim, sua maneira de lidar com elas.

Segundo Bordieu (1983, p. 63), essa mudança nos modos de agir pode ser considerada uma mudança no *habitus* dessas mães, embora permaneçam contradições devido às diferentes condições e estruturas familiares e sociais em que as mesmas estão inseridas. Conforme o autor, *habitus* é

um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas

Com base nestas informações, podemos considerar que houve mudança no *habitus* das mães entrevistadas, em especial no que se refere à maneira de lidar com seus filhos, de interagir e de se comunicar com eles.

## 8. Considerações finais

A partir da problematização do Programa Primeira Infância Melhor, este estudo buscou analisar o impacto do referido programa nos modos de viver e de pensar das famílias atendidas e as representações sociais destas famílias.

Metodologicamente, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa, utilizando entrevistas semiestruturadas com seis famílias participantes do PIM e três Visitadoras, responsáveis pelo atendimento a estas famílias.

Neste sentido, o estudo preocupou-se em responder às seguintes questões:

Quais as representações de infância para as famílias atendidas pelo PIM?

Foram observadas mudanças nos *habitus* das famílias atendidas, nos “modos” de lidar com as crianças?

As famílias, a partir das orientações e do acompanhamento recebidos, modificam a maneira de lidar com suas crianças, de interagir com estas e de se comunicar?

Quais as representações do PIM para as famílias?

A pesquisa evidenciou que a principal representação de infância para as famílias entrevistadas é o brincar, a brincadeira. Além destas, outras representações foram registradas, como educação, alegria, atenção e estimulação, o que reflete uma convergência com o que o Programa entende por infância: um período crucial para o desenvolvimento, no qual a interação com os

cuidadores e as atividades lúdicas, especialmente com estes e com outras crianças, podem trazer resultados muito positivos para a fase adulta<sup>14</sup>.

Foram evidenciadas também mudanças nos *habitus* das famílias, especialmente a partir de uma modificação na representação do papel da mãe, que levou essas mães à conseqüente modificação no seu modo de tratar a criança. Especificamente ficou clara uma maior atenção à infância, à criança em si. As mães, especialmente, revelaram estar dando uma atenção maior aos seus filhos, brincando mais com eles e dedicando um tempo maior, elas próprias, à estimulação do seu desenvolvimento.

Com relação aos pais, as entrevistadas, de um modo geral, não perceberam mudanças significativas, o que pode se dever ao fato de que estes pais não estão presentes no momento em que as Visitadoras realizam as Modalidades de Atenção. Dessa forma, a sensibilização, conseqüentemente, atingiu mais as mães dessas crianças.

Como forma de buscar uma modificação também por parte dos pais, genitores masculinos, das crianças beneficiadas pelo PIM, sugiro um estímulo maior à participação destes nas Modalidades de Atenção. Caso não haja possibilidade dessa participação, pode-se buscar sensibilizar as mães para a relevância desta necessidade, procurando fazer com que estas se tornem as mediadoras deste conhecimento para com eles. Assim, durante a semana, após a visita, as próprias mães ficariam com a incumbência de estimular a participação do pai da criança na realização, juntamente com seu filho, da atividade proposta pela Visitadora.

Para complementar esta pesquisa e fundamentar a questão, pode-se considerar também a realização de uma nova pesquisa, com os pais das

---

<sup>14</sup> Extraído de documentos internos do Programa Primeira Infância Melhor

crianças beneficiadas pelo PIM. Este estudo identificaria as representações destes pais sobre o PIM e sobre a infância, procurando os principais motivos que os levam a serem menos impactados pelo Programa. Da mesma forma, poderiam ser identificadas formas mais eficientes de obter uma participação maior destes pais nas atividades desenvolvidas.

Para que ocorra uma mudança de *habitus* considerável em todos os envolvidos, faz-se necessária uma maior continuidade no contato com a metodologia do Programa. Especialmente no que se refere a políticas públicas, o principal obstáculo para que estas provoquem mudanças nos *habitus* dos beneficiados é a fragmentação. Em grande parte dos casos, essas políticas são implantadas por um determinado governo e extintas pelo sucessor, impossibilitando que tenham efeitos mais sólidos em seus objetivos.

No caso do Programa Primeira Infância Melhor, já são oito anos em atuação, o que favorece uma perspectiva positiva em relação aos seus efeitos. No entanto, para resultados mais definitivos, é necessário um tempo maior fazendo parte da vida das famílias, de modo que as pessoas possam compreender e interiorizar os pressupostos do PIM para, assim, possibilitar mudanças mais profundas.

A questão relacionada à representação do PIM para as famílias atendidas foi incluída durante o processo de análise, pois tornou-se significativo, para melhor compreensão das mudanças ocorridas (ou não), entender como essas famílias compreendem o Programa e que papel este desempenha em suas vidas.

Foi evidenciado, por exemplo, que algumas famílias não compreendiam, inicialmente, o seu papel no Programa. Estas famílias descreviam o PIM como um cuidador, uma pessoa que viria até a sua casa para brincar com a criança, enquanto as mães poderiam ter mais tempo para realizar suas tarefas.

Para estas famílias, o PIM pode não possibilitar os melhores resultados, pois, nestes casos, o principal objetivo do Programa, de devolver aos pais o protagonismo na educação e na estimulação de suas crianças, ainda não foi atingido. Em ocasiões como estas, sugiro uma maior intervenção dos Monitores e Grupos Técnicos Estaduais, no sentido de possibilitar uma reflexão, por parte do Visitador, sobre a situação.

A partir desta reflexão, o Visitador poderá identificar que situações foram favoráveis a esta representação equivocada do Programa, e as atitudes que deve tomar para modificá-la. Este processo deve ser auxiliado pelo Monitor ou por um membro do GTM.

Ao pensar na questão da contribuição mais qualificada do Visitador, outro fator torna-se importante: o número de famílias sob responsabilidade de cada um destes agentes. No Programa Primeira Infância Melhor, um agente visita, por semana, vinte e cinco famílias, permanecendo por quase uma hora em cada uma das residências. Considerando ainda que, em muitos municípios, a distância entre uma família e outra é grande, identificamos uma questão delicada: ao Visitador não sobra muito tempo para refletir sobre o que faz, para “despir-se” da realidade de uma família antes de ingressar na próxima.

Desta forma, com vistas a proporcionar um aperfeiçoamento do trabalho do Visitador e, conseqüentemente, a melhoria de seus resultados junto às famílias, sugiro a redução, por parte do Programa, do número de famílias por agente. Assim, cada agente teria um tempo maior para dedicar-se ao planejamento e à análise das suas atividades, possibilitando um enriquecimento do tempo dedicado a cada residência.

No entanto, é importante destacar, neste contexto, a importância do papel desenvolvido pelos Visitadores do Programa Primeira Infância Melhor. A cada

dia, estes agentes entram nas casas daqueles que são esquecidos por muitos, enfrentando a dura realidade da carência desses lares, em grande parte das vezes sem condições mínimas de habitação, sem alimentação adequada, ou até mesmo com problemas de estrutura familiar, com ambientes violentos e negligentes. No entanto, estes Visitadores persistem, acreditando sempre no poder transformador da escuta, do carinho, da informação e da dedicação.

O caso relatado por uma das entrevistadas, mãe de uma criança portadora de Síndrome de Down, referido anteriormente, é um bom exemplo. Apesar da “sentença” dada pelo médico de que “Down não assopra”, a Visitadora resolveu insistir com bolhas de sabão, e o resultado surpreendeu inclusive a própria Visitadora, pois a menina conseguiu realizar a atividade proposta.

Essa postura é defendida por Vygotsky (1991), que afirma que

a educação para estas crianças deveria se basear na organização de suas funções psicológicas e em suas características mais positivas, ao invés de se basearem nos seus aspectos mais deficitários (VYGOTSKY, 1991, p.28).

O trabalho do Visitador do PIM pode ser incluído no que hoje se define como Educação Social. O educador social é considerado um elemento estratégico, que atua nas ações coletivas relacionadas à educação não formal. Este profissional utiliza-se do diálogo como ferramenta, buscando estimular os educandos para a descoberta de novos contextos e informações (GOHN, 2010).

O trabalho do educador social consiste em uma via de mão dupla: aprendendo e ensinando, e é fundamental que ele tenha “sensibilidade para entender e captar a cultura local, do outro, do diferente, do nativo daquela região” (GOHN, 2010, p. 51).

Segundo a autora, o educador social auxilia, com o seu trabalho, a construir espaços de cidadania nos locais onde atua.

Nestes territórios um trabalho com a comunidade poderá construir um tecido social novo em que novas figuras de promoção da cidadania poderão surgir e se desenvolver, tais como os “tradutores sociais e culturais”. Estes tradutores são aqueles educadores que se dedicam a buscar mecanismos de diálogo entre setores sociais usualmente isolados, invisíveis, incommunicáveis, ou simplesmente excluídos de uma vida cidadã, excluídos da vivência com dignidade (GOHN, 2010, p. 52).

Com base nas informações obtidas, defendo que o Programa Primeira Infância Melhor possui qualidades suficientes para estabelecer-se como política pública para a primeira infância junto às famílias em situação de vulnerabilidade social no estado do Rio Grande do Sul. Atualmente são mais de oitenta mil crianças beneficiadas em quase sessenta mil famílias gaúchas, que estão modificando o seu modo de ver a infância a partir do PIM.

Para essas famílias, o PIM significa apoio, informação, cuidado, estimulação, vínculo e brincadeira. Com oito anos de existência, o Programa auxiliou na formação destas representações e ainda pode fortalecê-las e modificá-las em favor do fortalecimento do protagonismo dos pais e cuidadores para o estímulo ao desenvolvimento de suas crianças.

## 9. Referências

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2 Edição. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BANCO MUNDIAL. *Brasil-Desenvolvimento da Primeira Infância: foco sobre o impacto das pré-escolas*. Brasília: Banco Mundial/Departamento de Desenvolvimento Humano. Brasil/Unidade de Gerenciamento do País, Região da América Latina e do Caribe, 2002.

BARJA, G.; GIGLER, B.-S. The Concept of Information Poverty and How to Measure it in the Latin American Context. In: GALPERIN, H. and MARISCAI, J. *Digital Poverty. Latin American and Caribbean Perspectives*. Practical Action Publishing/IDRC. 2007.

BERNARDES, K. I., *Avaliação do Primeira Infância Melhor através de Estudos de Casos: o encontro entre a educação formal e não-formal*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PUC, 2010.

\_\_\_\_\_, *Refletindo sobre o papel do educador no programa Primeira Infância Melhor*. Artigo publicado no site do Programa Primeira Infância Melhor. Disponível em: [www.pim.saude.rs.gov.br](http://www.pim.saude.rs.gov.br). Acesso em 11 de março de 2011.

BOFF, L. *Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra*. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. *Coisas ditas*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

\_\_\_\_\_. *Sociologia*. (organizado por Renato Ortiz). São Paulo: Ática, 1983.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Lei Federal de 1988. 3. ed. São Paulo: Jalovi, 1989.

\_\_\_\_\_. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei Federal 8.069/1990. São Leopoldo: UNISINOS, 1990.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. *Políticas intersetoriais em favor da infância: guia referencial para gestores municipais*. Brasília: MS/Comitê da Primeira Infância, 2002. 150 p.

COHN, Clarice. *A antropologia da infância*. R.J.: Zahar, 2005.

CRESWELL, John W., *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 3ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUBA, Ministerio de la Educación. Disponível em <http://www.rimed.cu>. Acesso em 7 de dezembro de 2010.

DOMINGOS SOBRINHO, M. Habitus e representações sociais: questões para o estudo de identidades coletivas. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: Ed. AB, 1998. p.117-130.

DRÜGG, Carolina de Vasconcellos. *Política de atendimento à primeira infância: formação e desempenho do Visitador na prática sócio-educativa do Programa Primeira Infância Melhor*. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUC/RS, 2011.

DRUMOND, Viviane. *Representações Sociais da Infância: Um estudo com pais e professores*. 1 vol. 220p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Mato Gross, 1998.

FORTUNA, Tânia Ramos. A brincadeira na inclusão social. *Revista Pátio – educação Infantil*. Ano IV. N. 6. Mar/Jun 2008.

FREITAS, Marcos Cezar de. "A criança pobre e suas desvantagens: o pensamento social no mundo dos apetrechos". In: SOUZA, Gisele de. (Org.). *A criança em perspectiva: o olhar do mundo sobre o tempo infância*. São Paulo: Cortez, 2007.

GOHN, Maria da Glória. *Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais*. São Paulo: Cortez, 2010.

GUARESCHI, Pedrinho A., R. JOVCHE LOVITCH, Sandra (orgs.). *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 1994.

HEAD START PROGRAM. Disponível em <http://headstart.seta.net>. Acesso em 12 de janeiro de 2011.

JODELET, D. Les Représentations sociales: un domaine en expansion. Em D. Jodelet (org.), *Les représentations sociales*. Paris: Press Universitary de France, 1989.

\_\_\_\_\_. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001, p.17- 44.

KESSLER, M. C. *Problematizando a produção da exclusão por conhecimento: o caso da matemática*. Dissertação de Mestrado. São Leopoldo: Unisinos, 2003.

KLEIN, Carin. "...Um cartão [que] mudou nossa vida"? Maternidades veiculadas e instituídas pelo Programa Nacional Bolsa-Escola. 150p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2003.

LA TAILLE, Ives de, OLIVEIRA, Martha K. & DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vygostsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

MARTINS, José de Souza. *Exclusão Social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulos, 2002.

MATURANA, H. R. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

\_\_\_\_\_.  *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

McCAIN, Margaret N. & MUSTARD, J. F. *Estudo dos primeiros anos de vida*. Toronto: Childsec, 1999.

MIZUKAMI, Maria da G. Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, M. C. S. *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MOSCOVICI, Serge. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

\_\_\_\_\_. On social representation. In J. P. Forgas (Ed.), *Social cognition: Perspectives on everyday understanding*. London: Academic Press, 1981.

\_\_\_\_\_. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. NOGUEIRA, Maria Alice. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. In: *Educação e Sociedade* (CEDES), nº 78, Campinas:CEDES, 2002.

OLIVEIRA, Martha Kohl de. *Vygotsky aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.

PALACIOS, Jesus, COLL, C., MARCHESI, A. *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PLATÃO. *A República*. 2. ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1996.

RIO GRANDE DO SUL, Secretaria Estadual da Saúde. Programa Primeira Infância Melhor. *Guia de orientação para GTM, Monitor e Visitador*. Porto Alegre: Relâmpago, 2007A.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Estadual da Saúde. Programa Primeira Infância Melhor. *Guia da Família*. Porto Alegre: Relâmpago, 2007B.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_. Programa Primeira Infância Melhor. *Volante informativo do Programa Primeira Infância Melhor*. Porto Alegre: Perfil, 2009.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE. *Proposta Pedagógica da Educação Infantil*. 2 ed. Porto Alegre: SMED, n. 15, dez 1999.

SOUZA, Oralda Carlota Adur de. *As representações de educadores sobre a aprendizagem de alunos que recebem acompanhamento da família*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, 2006.

TERRA, Osmar G. *IV Seminário Internacional da Primeira Infância*. Porto Alegre, 22 de novembro de 2007.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, Jomtien, 1990, disponível em: [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=14803](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=14803)

UNESCO. *Bases sólidas: educação e cuidados na primeira infância; relatório de monitoramento global de educação para todos – EPT*, 2007. Brasília: UNESCO, 2007.

UNICEF. *Situação Mundial da Infância 2005*. São Paulo: B & C, 2005.

VASQUEZ-BRONFMAN, A.; MARTINEZ, I. *La socialisation à l'école: approche ethnographique*. Paris: Presses Universitaires de France, 1996.

VIEIRA, Adriano. Humberto Maturana e o espaço relacional da construção do conhecimento. *Revista Humanitates*. Vol. 1 – N. 2 - Novembro 2004 ([www.humanitates.ucb.br](http://www.humanitates.ucb.br)) , acessado em 20 de setembro de 2008.

VYGOTSKY, L. Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, v.21, n. 71, p. 45-78. 2000

\_\_\_\_\_. *A Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e Linguagem*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

WIMMER, G. F.; FIGUEIREDO, G. de O. Ação coletiva para qualidade de vida: autonomia, transdisciplinaridade e intersetorialidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 11, n. 1, p. 145-154, 2006.

[www.pim.saude.rs.gov.br](http://www.pim.saude.rs.gov.br) (acessado nos dias 30 de julho, 1º e 2 de agosto)

[www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br) (acessado nos dias 15 e 16 de julho e 4 de agosto)

[www.rimed.cu](http://www.rimed.cu) (acessado em 20 e março de 2011)

[www.headstart.seta.net](http://www.headstart.seta.net) (acessado em 20 de março de 2011)

[www.educacao.rs.gov.br](http://www.educacao.rs.gov.br) (acessado em 10 de março de 2011)

## **10. Anexos**

A seguir, apresento uma cópia do Termo de Consentimento assinado pelos sujeitos da pesquisa. Os originais estão arquivados e à disposição para consulta.

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS**  
**PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, \_\_\_\_\_, abaixo assinado, declaro que fui plenamente esclarecido de que, ao responder às questões que compõem esta pesquisa, estarei participando de um estudo de cunho acadêmico, referente à dissertação de Mestrado em Educação do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, cuja pesquisadora responsável é Cristiane Kessler de Oliveira com a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rute Vivian Ângelo Baquero.

A pesquisa tem como objetivo problematizar as representações de infância das famílias atendidas pelo Programa Primeira Infância Melhor (PIM) os impactos deste nos modos de viver e de pensar destas famílias. Também me foi esclarecido que, aceitando a participação nesta pesquisa, não receberei nenhuma remuneração, e poderei, a qualquer momento, cancelar meu consentimento, bastando para isso informar minha decisão à pesquisadora, sendo a minha.

Fui informado, também, de que minha identidade será preservada, e de que esta pesquisa não envolve risco aos respondentes, referindo-se apenas à coleta de dados não pessoais para um trabalho de pesquisa acadêmico.

Li e entendi este formulário de consentimento. Todas minhas dúvidas foram esclarecidas e decidi participar deste estudo voluntariamente.

\_\_\_\_\_  
Assinatura

\_\_\_\_\_  
Data