

## **CULTURA E PRIMEIRA INFÂNCIA: PERSPECTIVAS PARA AS CRIANÇAS DE POUCA IDADE**

Lucelina Rosseti Rosa<sup>1</sup>

---

### **RESUMO**

Este artigo objetiva contribuir com o debate sobre as crianças de pouca idade como públicos de cultura, por meio de reflexões sobre os direitos culturais em relação à primeira infância. Aborda referenciais teóricos no campo das Ciências Sociais e parâmetros normativos que orientam a dimensão dos direitos na infância, sugerindo a ampliação da percepção e olhares mais apurados por parte de produtores e gestores culturais, de forma a valorizar a especificidade das crianças de pouca idade nas criações, produções, programações, propostas e projetos voltados a esse público.

Palavras-chave: Crianças. Primeira infância. Cultura.

### **ABSTRACT**

This paper aims to leverage the debate regarding little children as a culture audience, by reflecting about cultural rights regarding early childhood. Covers theoretical and conceptual references on the field of Social Science, as well normative parameters that guides the extent of rights in childhood, suggesting the expansion of perception and a closer look by producers and cultural managers, in order to value the specificity of little children in creations, productions, programs, proposals and projects regarding this public.

Keywords: Childhood. Little children. Culture.

### **1 UM PONTO DE PARTIDA**

*Quando a cultura passa a ser entendida como um sistema simbólico, a ideia de que as crianças vão incorporando gradativamente ao aprender “coisas” pode ser revista. A questão deixa de ser apenas como e quando a cultura é transmitida em seus artefatos (sejam eles objetos, relatos ou crenças), mas como a criança formula um sentido ao mundo que a rodeia. (Cohn, 2005)*

Este trabalho surge de um interesse crescente em observar e saber mais sobre as manifestações das crianças, assim como ampliar a percepção

---

<sup>1</sup> Graduada em Ciências Sociais pela UNESP/Araraquara (2005), mestre em Ciências Sociais pela UFSCar (2008). Tem experiência de pesquisa em Sociologia, com ênfase em Organizações Sociais. Possui experiência na realização de projetos socioculturais e educacionais e, atualmente, desenvolve ações socioeducativas em unidade do Sesc SP.

sobre suas práticas em momentos de cultura e lazer. Foi elaborado com base em experiências de produção cultural, bem como em diversas questões e inquietações que surgiram ao propor e realizar programações culturais voltadas às crianças de pouca idade e suas famílias<sup>2</sup>.

Como mais uma profissional que percorre o fértil e congestionado trânsito entre Educação e Cultura, meu interesse se fortalece, sobretudo, pelo reconhecimento de que há muito que aprender *sobre* e *com* as crianças no campo da cultura e pelo desejo de aprofundar o diálogo com o seu universo transversal e lúdico. Comumente, nossos olhares adultizados para com os objetos, situações e relações impedem-nos de estabelecer trocas efetivas e horizontais com as linguagens, expressões e códigos das crianças, assim como limitam-nos a elaborar propostas de fruição que levem em conta suas perspectivas, interesses e visões de mundo. Nesse sentido, chamo a atenção para a necessidade de uma perspectiva antropológica no campo da produção cultural e da ampliação do entendimento de que as crianças significam e dão significados ao mundo, são influenciadas e influenciam os contextos em que estão inseridas<sup>3</sup>. Vejo sentido e compartilho da concepção de que elas não são apenas receptoras, mas agentes de relações e transformações que reverberam nos ambientes, grupos e nas comunidades em que se inserem.

E, na busca por pistas que ampliem nossos olhares para as potencialidades das crianças de pouca idade na perspectiva da produção cultural, é que trago para reflexão uma temática ainda pouco debatida<sup>4</sup>: o direito à cultura em relação às crianças que se encontram na denominada “primeira infância”, em outros termos, a perspectiva de que elas são públicos de cultura<sup>5</sup>.

Vale salientar, nesse aspecto, que o debate a respeito dos direitos da criança no Brasil já foi e continua sendo assunto de juristas, educadores,

---

2 O presente texto é parte de um trabalho mais amplo, elaborado em 2014 e apresentado em 2015 ao Centro de Pesquisa e Formação (CPF) do Sesc São Paulo, sob a orientação do Pesquisador Dr. Jaime Santos Junior, como conclusão de curso e um dos requisitos para certificação no Curso Sesc de Gestão Cultural, do CPF do Sesc SP.

3 Para uma investigação mais aprofundada, consultar Del Priori (1999).

4 De acordo com o Plano Nacional Primeira Infância, “além dos estudos sobre impactos econômicos, sociais e educacionais dos serviços de proteção, cuidado e educação à criança pequena, diversas outras áreas vêm carecendo de atenção dos pesquisadores, por exemplo, no âmbito da antropologia e da sociologia da infância, nas relações da criança com o ambiente físico e cultural, nas questões que dizem respeito à diversidade, ao patrimônio cultural das crianças negras (afrodescendentes) e das crianças indígenas, aos vínculos familiares e comunitários, etc.” (PNPI, 2010, p. 96).

5 Ou seja, a criança de pouca idade pensada como um, entre os públicos presentes em ações, bens e equipamentos culturais e de lazer.

psicólogos, assistentes sociais, pensadores e diversos especialistas<sup>6</sup>. Ainda que muito debatido, trata-se de um tema historicamente recente e, por isso, um desafio permanente que se efetiva a passos lentos. As condições mínimas de sobrevivência que deveriam ser garantidas pelo direito social básico (saúde, educação, alimentação, moradia, etc.), não fazem parte da realidade vivida por muitos grupos, e o negligenciamento desses direitos é experienciado não apenas por diversas crianças, mas por jovens, adultos, idosos<sup>7</sup>. E, se no âmbito dos direitos sociais básicos temos um amadurecimento recente, no âmbito do direito à cultura esse processo se revela ainda mais incipiente. Em um cenário em que as condições mínimas de sobrevivência são um desafio a ser alcançado por parte significativa da população, que preocupações e desafios se apresentam aos profissionais do campo da cultura (produtores, arte-educadores, gestores) no fazer das ações culturais direcionadas à primeira infância?

Se, de um lado, temos como pano de fundo um histórico de ausências com relação ao exercício dos direitos na infância, por outro, é possível observar um movimento recente em que diversos especialistas<sup>8</sup> discutem a necessidade de se (re)pensar a relação dos adultos para com a primeira infância. Nos últimos anos, psicólogos, neurocientistas, pedagogos apontam, sobretudo, a importância de um olhar mais apurado para os primeiros anos de vida das crianças e da fruição cultural desde a mais tenra idade<sup>9</sup>.

Em consonância com descobertas e discursos científicos, observamos outros movimentos em que adultos – mães, pais, cuidadores – passam manifestar demandas pela ocupação do tempo livre e de lazer em conjunto com seus bebês. Simultaneamente, também vimos ampliar a oferta de ações de cultura/lazer voltadas às famílias juntamente com as crianças de pouca idade (bebês, engatinhantes e pequenos andantes). Encontros, mostras, seminários e diversos eventos realizados nos últimos anos, em diferentes regiões do País, revelam que a primeira infância está, gradualmente, em pauta na cena de criação e produção cultural.

É no bojo desse debate que o presente trabalho sugere a reflexão sobre a criança como sujeito-agente, ao mesmo tempo em que traz elementos para pensarmos a primeira infância no campo do fazer cultural.

---

6 Ver também Lorenzi (2014).

7 Schultz e Barros (2011).

8 Barbosa e Fochi (2012).

9 Sobre a perspectiva da neuroeducação, consultar OEA (2010).

## **2 NA TEIA DAS FORMULAÇÕES... AS INFÂNCIAS E AS CULTURAS INFANTIS**

O debate a respeito da noção de infância não é algo novo, ao contrário, um conjunto de referências e estudos foram e são realizados por diversos especialistas no Brasil e no mundo, sendo essa uma temática amplamente discutida<sup>10</sup>. Apesar de muitos trabalhos auxiliarem na compreensão sobre as condições socioculturais, educacionais e psicológicas que permeiam as crianças na atualidade<sup>11</sup>, é preciso salientar que as noções de criança e infância não podem ser pensadas de forma genérica. A concepção de infância formulada nas sociedades ocidentais pode, muitas vezes, levar-nos a um entendimento amplo e homogêneo, que não nos permite dialogar com a diversidade e complexidade dos sujeitos inseridos nos diferentes contextos. Quando se compreende a infância como o período que vai do nascimento até os doze anos de idade, levando em conta eminentemente o desenvolvimento biológico do ser humano, desconsidera-se um conjunto de dimensões simultaneamente importantes<sup>12</sup>.

A perspectiva de que as crianças são portadoras de pensamentos, capacidades e intenções que lhe são próprias é algo recente e passa a ser especialmente considerada a partir do século XIX. Estudos apontam que, em alguns momentos da história, não necessariamente havia uma demarcação de diferenças entre adultos e crianças<sup>13</sup>. Com o passar dos séculos, as modificações no modo de atribuir significados à infância revelam, no entanto, o deslocamento de sentidos que se deu ao longo do tempo: a indiferenciação entre adultos e crianças deu lugar à concepção de fragilidade, sendo que esta, posteriormente, passou a ser substituída pelo discurso de

---

10 “O estudo das representações ou das práticas infantis é considerado tão importante, que a historiografia internacional já acumulou consideráveis informações sobre a criança e seu passado. Na Europa, por exemplo, há trinta anos a demografia histórica ajudava a detectar a expectativa de vida, o papel da criança nas estruturas familiares, os números do abandono infantil ou da contracepção. Em 1948, o pioneiro francês Philippe Ariès lançava os primeiros estudos sobre a questão. O seu História das populações francesas e de suas atitudes face à vida desde o século XVIII trazia, então, um capítulo completo sobre a criança e a família. A seguir, o clássico A criança e a família no Antigo Regime, datado de 1960 apresentava duas teses que revolucionariam o tema: a escolarização, iniciada, na Europa, no século XVI, levada a cabo por educadores e padres, católicos e protestantes, provocou uma metamorfose na formação moral e espiritual da criança, em oposição a educação medieval feita apenas pelo aprendizado de técnicas e saberes tradicionais, no mais das vezes, ensinado pelos adultos da comunidade. A Idade Moderna passa a preparar, nas escolas, o futuro adulto”. (DEL PRIORI, 2004, p. 234-5).

11 Ver artigo de Loris Malaguzzi em Edwards, Gandini e Forman (1999).

12 “Etimologicamente, a palavra infância vem do latim, *infantia*, e refere-se ao indivíduo que ainda não é capaz de falar. Essa incapacidade, atribuída à primeira infância, estende-se até os sete anos, que representaria a idade da razão. Percebe-se, no entanto, que a idade cronológica não é suficiente para caracterizar a infância.” (FROTA, 2007, p. 150).

13 Del Priori, 2004.

que as crianças precisavam ser disciplinadas, cumprir regras e ser preparadas para a vida adulta. E esta última perspectiva ainda se encontra fortemente presente nas sociedades ocidentais.

O deslocamento de sentidos e significados sobre a infância também pode ser identificado nas literaturas sociológicas. Entre o final do século XIX e início do XX, pensadores da denominada Escola Sociológica Francesa<sup>14</sup> traziam a referência de que o processo de socialização era exclusivamente conduzido/determinado pelo adulto. Essa abordagem inspirou estudos que tinham como fundamentação a ideia de que a criança era alguém a ser formado, educado (um vir a ser). Gradualmente, essa concepção passa a ser problematizada, reelaborada e novos referenciais pautam os estudos nas Ciências Sociais, sobretudo pela ampliação dos levantamentos etnográficos na Inglaterra e França.

Trabalhos mais recentes, no entanto, têm apontado a importância de se pensar as crianças em seu tempo presente, como seres ativos e com características e necessidades particulares<sup>15</sup>. Aponta-se a importância de se romper com um entendimento “clássico” na tradição ocidental – de que as crianças estão inseridas em uma etapa transitória e menos importante que a fase adulta – chamando a atenção para o fato de que elas não apenas reproduzem a cultura em sua volta, mas dialogam e transformam o contexto de acordo com as suas próprias dimensões.

De certa forma, é possível pensar que o olhar para as crianças e seus processos de socialização ganham complexidade, na mesma proporção em que se desenvolvem novas reflexões a respeito da própria noção de cultura. Para Cohn (2005), o aprimoramento do conceito antropológico de cultura e a maior ênfase nos sistemas simbólicos acionados pelos sujeitos nas relações sociais permitiram um olhar mais apurado em relação às crianças:

A partir da década de 1960, os antropólogos engajaram-se em um grande esforço de avaliar e rever seus conceitos. Novas formulações para conceitos centrais ao debate antropológico surgem, permitindo que se estude a criança de maneiras inovadoras. [...] O contexto cultural de que falamos até aqui, e que é imprescindível para se entender o lugar da criança segundo os novos estudos, deve ser tomado como esse sistema simbólico. Ele é estruturado e consistente e por isso permite que sentidos e significados sejam formados e reconhecidos. [...] Ao contrário de seres incompletos, treinando para a vida adulta, encenando papéis sociais enquanto são socializados ou adquirindo competências e formando sua personalidade social, passam a ter um papel ativo na definição de sua própria condição. Seres sociais plenos, ganham legitimidade como sujeitos nos estudos que são feitos sobre elas. (COHN, 2005, p12.).

---

14 Durkheim, 1955.

15 Santos, 2012.

Nessa abordagem, além de atores que interferem nas relações que se estabelecem nas comunidades em que fazem parte, as crianças atuam efetivamente nessas relações e configurações sociais<sup>16</sup>. Não se trata, porém, de ampliar os distanciamentos entre as crianças e adultos, mas de reconhecer o fato de que as crianças podem atribuir sentidos próprios às suas experiências, em um sistema simbólico que é compartilhado com os adultos.

Indo ao encontro dessa perspectiva, Sarmiento (2002) também pontua que as crianças estabelecem interações que as fazem reproduzir estruturas sociais e recriá-las nas interações com os adultos e com os seus pares. Elas se relacionam, interpretam e transformam o contexto que as cercam, e não se colocam como receptoras dos processos que ocorrem em sua volta. Nessa perspectiva, elas são compreendidas com seres biopsicossociais, com formas próprias de simbolizar o mundo. O imaginário, a ludicidade, a interação com seus pares e com os adultos são alguns dos traços que configuram essas “culturas infantis”.

De acordo com Sarmiento (2002, p.3-4): “Por esse conceito entende-se a capacidade das crianças em construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de ação e significação”.

Considerando a concepção de infância como uma construção histórica e, levando em conta a perspectiva de que as crianças são agentes sociais, podemos nos questionar como as crianças de pouca idade, ou seja, na primeira infância, entram nesse debate e em que medida as reconhecemos como sujeitos do presente.

A noção de primeira infância também é recente no Brasil e sua definição sofre variações, conforme a perspectiva conceitual ou mesmo o contexto ao qual se refere. De modo geral, a ideia de primeira infância faz menção aos primeiros anos de vida e se caracteriza, sobretudo, por processos de desenvolvimento biológico, psíquico e social<sup>17</sup>. Encontramos, também, documentos importantes que definem a primeira infância a partir das fases de desenvolvimento e do momento “pré-escolar”, tendo como principal referência o recorte etário de 0 a 6 anos<sup>18</sup>. Estudos realizados em especial nas ciências da educação e neurociências trazem reflexões importantes a respeito da complexidade dos processos de desenvolvimento dos bebês, aprofundando-se nas especificidades das crianças de 0 a 3 anos,

---

16 “A criança, atualmente, é reconhecida como um ser social e histórico e, por isso, produtora de cultura. Elas fazem, em grande medida, suas próprias escolhas e influenciam as escolhas daqueles que as cercam, contribuindo com sua aprendizagem.” (MARTINS [Org.], 2013, p. 24).

17 OEA, 2010.

18 Tais como o Plano Nacional Primeira Infância (PNPI), 2010.

denominada recentemente como “primeiríssima infância”<sup>19</sup>.

Reconhecendo tais especificidades, neste trabalho a categoria “primeira infância” será utilizada para referenciar as crianças com até 6 anos de idade, considerando, no entanto, a diversidade, heterogeneidade e pluralidade contidas nesse universo. Conforme essa delimitação, pensar a interação entre primeira infância e o campo da cultura passa pelo entendimento de que essas as crianças, de pouca idade, também são produtos e produtoras de cultura. Desde o nascimento, são inseridas em práticas e interações simbólicas e ganham significados nos contextos em que se encontram. Seu desenvolvimento físico e psíquico relaciona-se à elementos internos e externos: não apenas biológicos, mas culturais, na medida em que as formas de comunicação, os tipos de linguagem e relações afetivas estabelecidas com os adultos também o constituem<sup>20</sup>.

As crianças pequenas exercem seu domínio sobre o mundo explorando e construindo significados. Vivem a maior parte do tempo nessa zona intermediária a qual Winnicott denominou “espaço transicional” zona construída com elementos do mundo interno e do mundo externo, do que recebe do meio e também das suas próprias vivências, das suas ansiedades, das suas imagens mentais, das suas experiências nascentes. O espaço transicional é a zona subjetiva por excelência do ser humano, onde se desenvolve seu aspecto mais criativo e singular. Nessa zona acontecem os fenômenos ligados à arte e aos jogos, à experiência cultural. Essa zona se alimenta dos estímulos do meio e também da própria capacidade de interiorização, porque é a partir da relação com seus adultos cuidadores, de balbuciar e ser correspondidos, da música que escuta, dos jogos com as mãos, do olhar compartilhado para os objetos externos e do ambiente amoroso, que o bebê é capaz de construir uma interioridade. Não é necessário chegar à escolaridade para aprender a pensar, para desenvolver a capacidade de abstração; é nas primeiras etapas da vida quando são construídas essas capacidades mediadas pelos estímulos lúdicos, estéticos e afetivos. (LOPES, 2013, p. 24)

Nessa perspectiva, a dimensão da experiência/fruição cultural para as crianças de pouca idade se fortalece quando levamos em consideração

---

19 Exemplo é o Programa “Primeiríssima Infância”, idealizado pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (Brasil), implantado em fase experimental em 2009, em parceria com cidades do estado de São Paulo (Botucatu, Itupeva, Penápolis, São Carlos, São José do Rio Pardo e Votuporanga). A ação tornou-se política pública, intitulada “São Paulo pela Primeiríssima Infância” no Estado de SP e que tem o objetivo de promover o desenvolvimento integral das crianças, da gestação aos três anos. Entre os principais objetivos do Programa estão: melhorar a qualidade do atendimento e dos cuidados oferecidos às gestantes e às crianças; promover o trabalho integrado entre os vários setores envolvidos e mobilizar a sociedade para esta fase da vida.

20 “A criança conhece a cultura pelo adulto. É na relação com os adultos que as crianças constroem-se socialmente. [...] a família tem um papel fundamental na criação do hábito de visita a museus e centros culturais. Crianças que visitam esses locais na companhia de seus pais fazem uma exploração mais intensa e mais focada. Familiarizam-se com o ambiente e aprendem a ser visitantes — atitude importante na constituição do hábito na vida adulta.” (MARTINS, [Org], 2013, p. 25).

o fato de que elas, exatamente por ainda não estarem apropriadas da linguagem verbal, apresentam aguçada percepção. Daí a grande capacidade que possuem de se relacionar com as experiências lúdicas e artísticas de maneira refinada e particularmente diferente do adulto: focada no presente e sem conhecimentos prévios, ela dialoga com imagens, cores, odores que alimentarão seu imaginário.

A arte, como os jogos, é a ruptura com o habitual, com o sabido. A percepção estética modifica a pessoa que percebe. O fato de que a arte seja um lugar de experiência, significa que as crianças e os adultos aprendem algo sobre si mesmos e sobre o mundo, além de estremecer-se ou divertir-se, e que do encontro com a arte ninguém volta sem algum lucro emocional, estético, subjetivo e também cognoscitivo. (LOPES, 2013, p. 29).

### **3 ENTRE OS TEXTOS E CONTEXTOS: CULTURA COMO DIREITO NA PRIMEIRA INFÂNCIA**

Quando tratamos do acesso à cultura em relação à criança, não podemos deixar de abordar a relação mais ampla entre o entendimento de infância e a dimensão dos direitos.

A particularização da infância no Brasil torna-se visível no final do século XIX<sup>21</sup>. Quando olhamos para o percurso jurídico identificamos um conjunto de leis, normas e dispositivos que nos informam sobre diferentes momentos, abordagens e leituras acerca da infância. No que se refere a esse aspecto, é possível dizer que a compreensão de criança como sujeito de direitos no país é um fenômeno recente. É preciso considerar que tal assunto se inscreve em um debate mais abrangente, sobre a ampliação dos direitos sociais e políticos no Brasil, que se inicia no começo do século XX, especialmente em decorrência da luta dos trabalhadores no contexto de industrialização e urbanização. De acordo com Lorenzi (2014), o primeiro documento legal que menciona formalmente as pessoas com menos de 18 anos no País foi o Código de Menores, promulgado em 1927 e que tinha como foco regularizar situações de infração, trabalho, tutela, entre outras. Esse primeiro documento e instâncias como o Serviço de Assistência ao Menor, criado em 1942, reforçaram a perspectiva repressiva que fundamentaram, por longos anos, a abordagem e o olhar para com as crianças e jovens no Brasil.

As primeiras iniciativas de proteção à criança e à gestante só acontecem

---

21 “Foi no final do século XIX que se iniciaram discussões da sociedade civil e iniciativas para efetivas ações de assistência e proteção à infância no Brasil, ligadas também ao Estado. Esse processo de caracterização da concepção de infância emerge, principalmente, no contexto dos sindicalistas, que exigiam leis para o trabalho infantil, e dos pediatras e higienistas, que desenvolviam trabalhos voltados à saúde e o bem-estar das crianças”. (SCHULTZ & BARROS, 2011, p.141).

após a década de 50 do século XX. No período da ditadura militar (1964-1979), as perspectivas repressivas e assistencialistas consolidam-se em dispositivos como a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Funabem) (Lei 4.513, de 1/12/64) e o Código de Menores de 1979 (Lei 6.697, de 10/10/79). Para Lorenzi (2014), é também nas décadas de 1970 e 1980 que começam a surgir estudos acadêmicos a respeito das populações em situação de risco, por meios dos quais diversos subsídios passam a ser produzidos, fortalecendo o debate acerca da infância e juventude no País.

A Constituição Federal de 1988 é um marco importante no que se refere à ampliação do olhar sobre a criança e o adolescente. Nela, é possível identificar a relação direta entre a criança e os direitos sociais, sendo a família e o Estado as principais instituições responsáveis por assegurá-los. No título que trata dos Direitos Sociais (título II, capítulo II), a infância é referenciada como uma fase da vida que merece “atenção em si”, sendo que a gestação é citada como um momento que requer atenção especial por parte das instituições políticas<sup>22</sup>. Em relação à garantia dos direitos, a criança é compreendida como cidadã, embora a referência a essa fase da vida na Constituição brasileira traga uma compreensão específica, cuja preocupação central é normatizar dispositivos e medidas relativas à sobrevivência básica, proteção e assistência<sup>23</sup>. Partindo de uma intenção de proteção integral para com a infância, as dimensões da educação e saúde também são situadas como competências explícitas da União, por meio da criação de dispositivos em seus sistemas formais<sup>24</sup>.

Quando observamos a perspectiva da cultura, porém, não há aprofundamento na reflexão entre infância e direitos culturais, sendo que estes últimos são mencionados de maneira abrangente e genérica: “O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.” (título VIII, artigo 227, p.123). Para Machado (2011), a noção de cultura trazida pela Constituição Federal transita

---

22 Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. [EC no 26/2000 e EC no 64/2010] (p.18).

23 “A assistência social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social, e tem por objetivos: I - a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice; II - o amparo às crianças e adolescentes carentes... (título VIII, artigo 203, p.120). E ainda: É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.” (título VIII, artigo 227, p.128).

24 “Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade.” (título VIII, capítulo III.).

entre as múltiplas dimensões que o termo pode assumir (cultura humana, culturas humanas e o campo das expressões artísticas e intelectuais), podendo gerar confusões a quem interpreta. Para ele, o fato de os direitos culturais não serem especificados no texto informa sobre uma ausência de consenso mais amplo<sup>25</sup>.

A despeito de suas limitações, é com a promulgação da Constituição Federal que são inauguradas bases para documentos posteriores, tais como a Lei 8.069/90, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), documento que surge em função do debate mundial sobre os direitos da criança em fóruns como a Assembleia Geral das Nações Unidas<sup>26</sup>. No ECA, identificamos momentos em que a preocupação com a criança de pouca idade se explicita, sobretudo, na dimensão dos cuidados à saúde pré e pós-natal das gestantes. O documento não trata, porém, dos direitos culturais em sua especificidade, mas em sua interface com outras áreas, mais explicitamente com o processo formal de escolarização. Nesse contexto, de acordo com o Estatuto, o dever do Estado seria garantir acesso e respeito aos elementos culturais, no âmbito do processo educacional formal<sup>27</sup>. Com relação às condições em que se dá esse acesso, o documento faz menção ao direito das crianças à fruição, sendo esta entendida na perspectiva do entretenimento e da participação em ações artísticas adequadas a cada faixa etária<sup>28</sup>.

Ainda que o entendimento a respeito das especificidades das crianças tenha avançado em relação aos dispositivos legais anteriores, podemos afirmar que a implantação de diversos aspectos regulamentados pelo ECA colocam-se, ainda, como desafios. A abordagem que compreende a criança como objeto de controle prevalece, ao mesmo tempo em que a concepção de direito cultural se apresenta de forma diluída e pouco relevante no

---

25 “Esse não é um fato inusitado, pois até mesmo a Unesco, órgão das Nações Unidas responsável pela cultura, reconhece a necessidade de elaborar um inventário dos direitos culturais, pois eles se encontram formulados de maneira fragmentada e dispersa nos inúmeros documentos normativos sobre os direitos humanos. A falta de consenso a respeito de quais são os direitos culturais dá lugar a diferentes maneiras de tipificá-los, nomeá-los e defini-los.” (MACHADO, 2011, p. 106).

26 A Convenção sobre os Direitos da Criança, em 20 de Novembro de 1989 na Assembleia da ONU, resultou em documento que fortaleceu a perspectiva da proteção especial e integral à criança.

27 “Art. 58. No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura. Art. 59. Os municípios, com apoio dos estados e da União, estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude.” (Lei 8.069/90.)

28 “Art. 75. Toda criança ou adolescente terá acesso às diversões e espetáculos públicos classificados como adequados à sua faixa etária. Parágrafo único. As crianças menores de dez anos somente poderão ingressar e permanecer nos locais de apresentação ou exibição quando acompanhadas dos pais ou responsável.” (Lei 8.069/90.)

conjunto de intenções. Somente após a década de 90 do século XX é que se inicia o debate e o fomento do sistema de garantia dos direitos das crianças e adolescentes no Brasil, e a concepção de proteção integral começa a fundamentar a formulação de políticas sociais. Naquele momento, além das políticas de atendimento que começam a ser pensadas de forma a integrar diferentes esferas do poder (federação, estados e municípios) e dos investimentos de recursos em políticas dedicadas ao público infantojuvenil, passa-se a conceber planos e programas dedicados a pensar as crianças em seus primeiros anos de vida.

Desse modo, o foco das políticas públicas para a primeira infância no País é um processo desencadeado mais intensamente nos últimos 15 anos. Até então, a perspectiva de infância registrada e documentada em legislações, políticas e planos remetia a uma concepção “genérica” de criança, sem necessariamente levar em conta suas diversidades.

A abordagem se amplia no Brasil em decorrência de um debate mundial em torno dos direitos da criança e das especificidades das crianças de pouca idade. Em 2002, na ocasião da 27ª Sessão Especial da Assembleia das Nações Unidas, diversos chefes de Estado e de governo, entre eles o Brasil, assinaram o documento “Um Mundo para as Crianças”<sup>29</sup>, que estabeleceu as metas das Nações Unidas para o Milênio. Esse documento estabelecia princípios e planos de ação para a garantia dos direitos básicos das crianças e adolescentes, e acabou por fomentar a reflexão, de modo que as políticas públicas passaram a debater mais explicitamente a infância desde os primeiros anos de vida, inspirando a posterior elaboração do Plano Nacional Primeira Infância<sup>30</sup>.

“Um Mundo para as Crianças” orienta ações, projetos, programas e políticas públicas, propondo um conjunto de iniciativas com vistas à garantia dos direitos da criança com até seis anos de idade. Reúne objetivos já especificados pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, tentando congrega diretrizes e compromissos estabelecidos

---

29 ONU (2012).

30 Construído pela Rede Nacional Primeira Infância em conjunto com diversos agentes e setores da sociedade, esse documento foi aprovado em 2010 e tem como objetivo pautar “a elaboração dos orçamentos da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, a vigilância sobre a definição de prioridades governamentais, sobre os programas, projetos e atividades e sobre a elaboração de leis relativas a seus direitos”. Propõe ações finalísticas relacionadas à saúde, educação infantil, convivência familiar, assistência social, acolhimento institucional, diversidade, espaço e meio ambiente, comunicação, formação de profissionais, entre outras; e suas metas devem ser executadas em um período de até doze anos – de 2011 até 2022 – prevendo, ainda, a elaboração de planos correspondentes nas esferas estaduais, distrital e municipais. Aprovado pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda), órgão máximo de aprovação das políticas públicas para esse público, o documento foi referenciado como um plano técnico-político a ser incorporado às demais propostas setoriais relacionadas à primeira infância em âmbito federal.

em outros Planos Nacionais<sup>31</sup>. Nele, é aprofundada a perspectiva da criança como cidadã e sujeito de direitos, assim como de que os primeiros anos de vida demandam uma abordagem efetivamente integral, em decorrência da formação das estruturas física, cognitiva e socioemocional do sujeito. Chama a atenção no documento o fato de a dimensão cultural colocar-se de maneira explícita, integrada e implicada nas demais dimensões abordadas<sup>32</sup>. Interessante notar como o campo da cultura atravessa aspectos relacionados às famílias e suas diferentes configurações, ao brincar e seus desdobramentos, aos espaços e ao direito à cidade, à comunicação e às implicações da publicidade.

Em alguma medida o Plano Nacional Primeira Infância traz propostas práticas desafiadoras e oferece elementos interessantes para pensar o campo da cultura em relação à primeira infância, não apenas por sugerir o debate sobre a produção cultural dedicada às crianças de pouca idade, mas também por chamar a atenção para o fato de que os espaços culturais tradicionalmente voltados aos adultos precisam incorporar a dimensão lúdica e vislumbrar possibilidades para as crianças pequenas como um dos seus públicos potenciais<sup>33</sup>.

Com base nesses referenciais normativos podemos observar que, a despeito de o entendimento de infância ser amadurecido ao longo do tempo no Brasil, as abordagens são marcadas fortemente pela preocupação com o “vir a ser” da criança e com o seu futuro no contexto social mais amplo. São fundamentados e justificados com base em projetos mais amplos de desenvolvimento e buscam criar subsídios e estratégias para questões sociais, educacionais, de saúde e econômicas, que ainda não foram resolvidas. Tem como referenciais a produção de conhecimento e saberes, em âmbito mundial, que apontam para o fato de que as primeiras experiências de vida

---

31 Tais como o de Educação, o Plano Nacional de Saúde, Plano Nacional de Assistência Social, Plano Nacional de Cultura, Plano Nacional de Combate à Violência contra a Criança, Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças.

32 Saúde, educação, cultura, comunicação e outras áreas citadas pelo Plano aparecem fortemente articuladas: “Infância e cultura formam um binômio inseparável. A proposta pedagógica de cada instituição levará em conta os valores e as expressões da cultura local e a diversidade entre as crianças[...] Não é pelo fato de as crianças falarem diferente do adulto, utilizarem meios de expressões e linguagens próprias, que devem ser consideradas inaptas a participar e contribuir com a cidade. Pelo contrário, por trazerem sua diferença e um outro ponto de vista, são capazes de apontar uma outra perspectiva, de ver a cidade muitas vezes oculta aos olhos dos adultos”. (PNPI, 2010, p. 38; 57).

33 Duas metas do Plano parecem importantes neste sentido: “Ampliar a discussão sobre a importância do brincar e a produção cultural para a primeira infância, visando formadores de opinião e tomadores de decisão. [...] Fazer um levantamento de espaços públicos disponíveis, governamentais e das comunidades, e prepará-los de forma adequada para que sejam transformados em lugares do brincar das crianças de até 6 anos: espaços culturais, cinemas, museus, praças, parques, entre outros. Aumentar gradualmente a oferta destes espaços”. (PNPI, 2010 p. 53).

das crianças são registradas e geram impactos em sua saúde, aprendizagem, comportamentos e vida social futura.

Entre os textos e os contextos, no entanto, são inúmeros os descompassos. Se os diversos objetivos e diretrizes contidos nos dispositivos legais, normas, planos revelam de um lado um amadurecimento conceitual em curso, de outro, demonstram também inúmeras dificuldades de operar as intenções elaboradas no plano teórico<sup>34</sup>.

Minimizar os descompassos entre *o que deveria ser* versus *o que é* também se coloca como um desafio específico no campo das políticas de cultura. A ideia de que as crianças são sujeitos da sua história também aparece como referência no Plano Nacional de Cultura<sup>35</sup>. O Plano traz um entendimento de que devem ser desenvolvidas políticas de cultura especificamente para crianças e jovens, no sentido de valorizar a sua produção cultural, promover o acesso à cultura e fruição, dentre outras ações. Entende-se que tais políticas são transversais e devem ser implementadas por todas as áreas e setores culturais, sendo que as propostas e programações devem ser contextualizadas para cada perfil de público<sup>36</sup>.

Nesse aspecto, a efetivação das políticas culturais parece depender também de uma visão ampliada sobre as múltiplas dimensões da cultura: tanto aquela que se dá no nível da interação humana (hábitos, costumes, valores, identidades, cotidiano, produções), quanto aquela que leva em conta características políticas, econômicas e institucionais, em que se

---

34 “[...] a história da criança feita no Brasil, assim como no resto do mundo vem mostrando que existe uma enorme distância entre o mundo infantil descrito pelas organizações internacionais, por organizações não governamentais ou autoridades, e aquele no qual a criança encontra-se quotidianamente imersa. O mundo do que a ‘criança deveria ser’ ou ‘ter’ é diferente daquele onde ela vive, ou no mais das vezes sobrevive. O primeiro é feito de expressões como ‘a criança precisa’, ‘ela deve’, ‘seria oportuno que’, ‘vamos nos engajar em que’ [...] No segundo, as crianças são enfaticamente orientadas para o trabalho, o ensino, o adestramento físico e moral, sobrando-lhes pouco tempo para a imagem que normalmente se lhe está associada: aquela do riso e da brincadeira”. (DEL PRIORI, 2012, p. 233-4).

35 Plano que deve orientar o poder público na formulação de políticas culturais, criado pela Lei nº 12.343, de 2 de dezembro de 2010.

36 Entre as estratégias do Plano, estão: “Estimular a formação de redes de equipamentos públicos e privados conforme os perfis culturais e vocações institucionais, promovendo programações diferenciadas para gerações distintas, principalmente as dedicadas às crianças e aos jovens”. (PNC, 2010, capítulo III, item 3.2.1).

operam os fluxos de produção, circulação e recepção dos bens culturais<sup>37</sup>.

Todavia, quando falamos da primeira infância em sua relação com o campo da produção e difusão cultural, pensamos também na indissociável relação que se estabelece entre a infância e as transformações sociais mais amplas, em especial as que se referem às maneiras como as mulheres se inseriram e se inserem na sociedade, às múltiplas dimensões da maternidade e às configurações familiares. Com o crescente processo de industrialização e urbanização<sup>38</sup>, gradualmente as mulheres saíram da esfera privada em direção à esfera pública, assumindo atribuições distintas, dividindo-se entre os cuidados com o lar, a educação dos filhos e das filhas, o trabalho dentro e fora de casa, a formação e o lazer. A diversidade de arranjos familiares hoje traz também outras possibilidades quanto ao cuidado e a relação dos adultos com as crianças. Simultaneamente, também observamos que os tipos de relações entre adultos e crianças são diversos e se reconfiguram. Um dos desdobramentos é que as estruturas do cuidado hoje envolvem diferentes atores/sujeitos/instituições: avós, tios, vizinhos, babás, parentes, cuidadores, professores, etc., fazem parte da teia de criação na contemporaneidade.

Frente a esse cenário, observa-se de maneira crescente diversos movimentos no Brasil em que pais, mães e cuidadores colocam em discussão as formas de criação e vínculo com as crianças, desde o seu nascimento<sup>39</sup>. Vimos surgir movimentos relacionados à “maternidade consciente”,

---

37 “Em outras palavras, a dimensão sociológica da cultura refere-se a um conjunto diversificado de demandas profissionais, institucionais, políticas e econômicas, tendo, portanto, visibilidade em si própria. Ela compõe um universo que gere (ou interfere em) um circuito organizacional, cuja complexidade faz dela, geralmente, o foco de atenção das políticas culturais, deixando o plano antropológico relegado simplesmente ao discurso. Deixam-se de lado, aqui, as construções que ocorrem no universo privado de cada um, abordando-se aquelas que, para se efetivarem, dependem de instituições, de sistemas organizados socialmente: uma organização da produção cultural que permite a formação e/ou aperfeiçoamento daqueles que pretendem entrar nesse circuito de produção, que cria espaços ou meios que possibilitam a sua apresentação ao público, que implementa programas/projetos de estímulo, que cria agências de financiamento para os produtores. Em outras palavras, trata-se de um circuito organizacional que estimula, por diversos meios, a produção, a circulação e o consumo de bens simbólicos, ou seja, aquilo que o senso comum entende por cultura.” (BOTELHO, 2001, p. 5).

38 Ao pesquisar as bases que fundamentam as noções contemporâneas sobre a criança pequena na Europa, Chathier (2009) considera que há uma “naturalização dos procedimentos, normas e tratamentos” para com as crianças pequenas, que merece ser compreendida. Para ela, são três os aspectos centrais a serem analisados com relação ao que denomina de “pequena infância”: as transformações no contexto familiar; os papéis das instituições e a apropriação dos discursos científicos.

39 Nos últimos anos, diversos movimentos de mulheres e homens propõem o debate sobre a construção de vínculos, as formas de criação e educação das crianças desde o nascimento e trazem novos elementos para o debate sobre o exercício da maternidade e paternidade. Podemos citar alguns exemplos: <<http://www.cientistaqueviroumae.com.br>>; <<http://paizinhovirgula.com/>>; <<http://mulheresempoderadas.com.br>>; <<http://www.maternidadeconsciente.com.br>>.

“educação com afeto”, “paternidade ativa”, “criação com apego”, “paternagem”, “maternagem”, entre outros. Eles trazem discussões a respeito das responsabilidades dos adultos para com as crianças pequenas; do empoderamento feminino; das estruturas e padrões de cuidado e dos tipos de vínculos afetivos. Seus participantes defendem, assim, uma relação que fuja dos padrões patriarcais convencionais, em que as responsabilidades relativas ao cuidado e à criação das crianças possam ser compartilhadas igualmente entre mulheres e homens. Acrescenta-se a essa perspectiva a busca por relações mais sensíveis com os bebês e crianças pequenas, fundamentadas em referenciais como a empatia, a presença, o contato físico, a atenção, a confiança, o vínculo emocional e as interações mais afetuosas.

Assuntos que até recentemente não ganhavam a esfera pública, tais como os direitos reprodutivos, a gestação, as escolhas e opções de parto, a amamentação, as rotinas ligadas aos cuidados com os bebês, as filosofias e teorias educacionais, passam a ser colocados em pauta, ganhando abrangência e alcance, sobretudo nas redes sociais<sup>40</sup>. Esses discursos ora se fundamentam em estudos e pesquisas científicas, ora resgatam práticas e fazeres atrelados aos conhecimentos e saberes populares e tradicionais. Ao mesmo tempo, desdobram-se em uma cadeia e rede de produtos e serviços que se amplia.

Esses diferentes movimentos parecem revelar, também, outras facetas da condição feminina em que mulheres associam seus saberes e envolvimento com a maternidade a projetos mais amplos, de vida pessoal e profissional<sup>41</sup>. Envolvidas em trabalhos colaborativos e em coletivos, muitas delas veem no contexto da maternidade oportunidades para compartilhar experiências e se pensar como profissionais e como cidadãs<sup>42</sup>.

Simultaneamente a esses movimentos, as relações de mercantilização e consumismo também atravessam a gestação, o nascimento e a primeira

---

40 No âmbito dessa discussão, vale salientar dois fatos que viraram notícias de jornais em SP relacionados ao “Mamaço”, ato organizado por mulheres/mães, em que elas amamentaram seus filhos em público como forma de protesto: o primeiro aconteceu na unidade do Sesc Belenzinho, em novembro de 2013, após uma mulher ser abordada ao amamentar na área de convivência interna. Disponível em: <<http://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/20722-mamaco-no-sesc-belenzinho#foto-337463>>. Acesso em: 3/12/2013. O segundo ocorreu em fevereiro de 2014, sendo organizado por uma mãe, após ter sido repreendida por funcionários do Museu da Imagem e do Som pelo fato de amamentar sua filha enquanto visitava a exposição sobre David Bowie. Disponível em: <<http://maternar.blogfolha.uol.com.br/2014/02/15/mae-e-proibida-de-amamentar-no-mis-e-mulheres-fazem-mais-um-mamaco/>>. Acesso em: 10/02/2014.

41 Tais como as autoras do livro *Educar Sem Violência – criando filhos sem palmadas* (2014), Lígia Moreiras Sena (bióloga) e Andréia C.K. Mortensen (neurocientista), entre outras.

42 Trabalhos em rede, produtos e serviços têm se constituído com base nessas experiências: <<http://vilamamifera.com/todos-os-blogs/>>; <<http://mamatraca.com.br/>>; <<http://maesamigas.com.br/>>; <<http://www.cirandadesaia.com.br/>>.

infância. Produtos, serviços especializados e propostas de entretenimento são multiplicados diariamente, sendo crianças e adultos expostos a novos nichos de mercado e à comunicação mercadológica, desde a gestação. A relação com o consumo, o acesso à informação, a tecnologia e a virtualização das relações integram fortemente esse processo, implicando em outras formas de socialização, troca de saberes e compartilhamento de linguagens.

Por outro lado, é no âmbito dessas tendências que as famílias apresentam hoje necessidades e reivindicações que devem ser consideradas pelo campo da produção e gestão cultural. As formas de ocupação do tempo livre, a busca por programações culturais, assim como por espaços de fruição e ambientes de lazer que acolham e possam dialogar com a primeira infância colocam-se como demandas<sup>43</sup>.

Se tomarmos como referência os últimos anos, identificamos a ampliação da oferta de ações/produções culturais dedicadas ao público da primeira infância, tanto por parte de artistas, grupos e produtores, quanto por parte de instituições e centros culturais públicos e privados. Podemos citar eventos importantes que surgiram de forma a debater as relações entre a primeira infância e o campo da criação e produção cultural: *Mostra Conversas Poéticas entre Arte e Bebês*, realizada em 2011, pelo Itaú Cultural em SP; *I Seminário Os bebês e os Museus*, realizado em 2014 pela Casa das Rosas e pelo Museu Lasar Segall em SP; *III Festival Internacional Primeiro Olhar de Teatro para Bebês*, realizado pelo Grupo Sobrevento em São Bernardo do Campo, SP; *Engatinhando - 3ª Mostra de Arte desde Bebê*, realizado em 2014 pelo Grupo Papo Corpóreo em Londrina, PR; *ComKids – Primeira Infância*, realizado em 2014 pelo Goethe-Institut, São Paulo; *Ciclo de Debates – Desde o Berço*, realizado em 2014 pelo Centro de Pesquisa e Formação do Sesc em SP. Acompanhar esse movimento também nos parece importante para compreender a relação entre a primeira infância e o campo da cultura

No que se refere às propostas de intervenções e produções voltadas a esse público, seja nas linguagens e expressões artísticas (música,

---

43 Observamos, nos últimos anos, diferentes formas de entretenimento pensados para esses públicos: O CineMaterna (<http://www.cinematerna.org.br/>) constitui uma das primeiras iniciativas de entretenimento direcionadas aos adultos com bebês de colo. É realizado desde 2008 e circula em salas de cinema de diferentes cidades e estados do País. Trata-se de um projeto que organiza sessões de cinema para cuidadores com bebês e que tem como objetivo acolher adultos e crianças pequenas. A exibição dos filmes dedicados aos adultos são feitas com pequenas interferências na iluminação e sonorização, de modo a tornar o ambiente menos hostil às crianças. Na sala de cinema mães, pais e cuidadores podem alimentar, trocar e higienizar seus bebês. Há também a exposição de marcas de produtos (tais como de higiene e limpeza) que são disponibilizados pelas empresas parceiras, para utilização dos cuidadores. Em 2010, surge outra iniciativa no Rio de Janeiro: o projeto Sambebê (<https://pt-br.facebook.com/projetosambebe>), idealizado por Ana Pimentel e Tamara Araújo, com o objetivo de propor a apreciação de shows e roda de samba ao público de adultos com crianças pequenas.

literatura, dança, cinema, teatro, circo), ou nas diferentes possibilidades de intervenções lúdicas e corporais, são diversos os desafios de instituições, centros culturais, programadores e gestores.

Assim, considera-se urgente a construção de outro olhar e específico para a primeira infância como um, entre tantos outros perfis de público que acessa ações, bens e equipamentos culturais. Se no contexto das leis e planos nacionais a abordagem deve ser transversal e integrada, há ainda muitas questões a serem debatidas no campo da cultura: os perfis e tipos de fomento que não contemplam a especificidade desse público; a visão de criança como ser integral; as interfaces necessárias entre áreas e linguagens artísticas; a promoção de projetos e ações que respeitem as diversidades e evitem a reprodução de estereótipos; propostas que estabeleçam diálogos, interações criativas e possam ampliar de forma respeitosa o campo de experiências sensoriais das crianças de pouca idade e seus cuidadores. Esses seriam apenas alguns dos desafios relacionados ao incentivo à criação, produção, circulação, promoção, difusão e acesso nas propostas de ação cultural dedicadas às crianças de pouca idade.

#### **4 PERCEPÇÕES E DESAFIOS**

Tendo em vista as questões levantadas, observa-se que a reflexão sobre a primeira infância em relação ao campo da cultura (direito, acesso, possibilidade de fruição cultural) encontra-se em amadurecimento no Brasil. Embora tenhamos parâmetros normativos importantes no que se refere a essa discussão, do ponto de vista prático ainda há um longo caminho a ser percorrido.

Um primeiro aspecto que parece relevante diz respeito ao próprio entendimento de infância e de criança socialmente construído e compartilhado, tanto nas legislações quanto no senso comum. Considerar a criança de pouca idade como possível espectador e crer que ações culturais/artísticas/lúdicas contextualizadas podem ser experienciadas por elas é partilhar do entendimento de que esses sujeitos possuem, desde os primeiros anos de vida, capacidades e habilidades para ler e interpretar o mundo segundo os seus próprios parâmetros. Por outro lado, há que se considerar que, de acordo com Leite (2005, p. 52), “[...] para trocarmos/interagirmos com a criança-sujeito-da-cultura precisamos nos ver, também, como produtores e consumidores críticos de cultura; precisamos nos reconhecer como tal e também usufruir a cultura”.

Cabe, assim, uma reflexão permanente sobre nossos papéis como agentes e sujeitos da cultura. Paralelamente, propor experiências culturais significativas para a primeira infância passa pelo desafio de compreender melhor esse material humano e as possibilidades de interlocução que

podem ser estabelecidas. Se, como discute Larossa (2011, p. 7), o sujeito da experiência é “um sujeito aberto, sensível, vulnerável ex/posto”, podemos pensar a criança de pouca idade em sua potente condição de fruição, intersubjetividade e formação.

Assim, ao propor experiências culturais voltadas às crianças de pouca idade, é preciso considerar que o contato com vivências artísticas, experiências estéticas, a frequência aos espaços de lazer e convivência – desde que respeitadas suas especificidades – têm o potencial de ser tão positivas e transformadoras para a primeira infância quanto são para os adultos, já que podem ampliar as possibilidades de conexões, construções de elos, as capacidades lúdicas, imaginativas e criativas.

Com relação às ações programáticas, no entanto, parece interessante que os assuntos, temas e concepções de cada proposta (seja artística, corporal, lúdica) dialoguem com as especificidades das crianças de pouca idade, mas também considerem os adultos responsáveis, seus perfis e perspectivas. Isso porque as crianças pequenas constroem seus referenciais com base nas relações que estabelecem com os adultos mais próximos, sendo que o ambiente familiar pode, ou não, potencializar as escolhas futuras dos indivíduos com relação às práticas culturais.

Porém, em sociedades em que as práticas culturais e de lazer estão cada vez mais acessíveis em âmbito doméstico/privado, coloca-se também o desafio da manutenção de espaços de encontro, sociabilidade e convivência. Refletir, assim, sobre as ações culturais dedicadas à primeira infância é, também, ir além das especificidades dessa faixa etária e potencializar as oportunidades de convivência e trocas entre as gerações, buscando construção de sentidos mais profundos:

Pensar no enlace de gerações é quebrar, também, com o *status quo* vigente nas sociedades urbanas capitalistas modernas. Crianças são pensadas como fatia de mercado – museu para criança, cinema para criança, teatro para criança – eliminando subliminarmente o convívio geracional e assumindo o ciclo natural de nascimento, crescimento, amadurecimento, envelhecimento e morte. (LEITE, 2006, p. 83)

Encontrar, por fim, métodos e estratégias de aproximação junto a este(s) público(s) e criar canais para observação e escuta mais qualificadas parecem ser ações importantes com vistas ao aprofundamento das programações, bem como para aprimoramento da gestão dos projetos culturais dedicados a esses segmentos. É preciso considerar que o levantamento e monitoramento de dados quantitativos se mostram relevantes para mapeamentos e/ou início de diagnósticos mais amplos, porém, nem sempre são suficientes para dar conta das interações, apropriações e dos elementos simbólicos que se configuram no contexto da primeira infância em relação às experiências culturais.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. O ensaio como forma. In: *Notas de Literatura I*. Tradução de Jorge de Almeida. (Coleção Espírito Crítico). Coedição: Duas Cidades. São Paulo: Editora 34, 2013, p. 15-45.
- ALMEIDA, Roberto S. Afetividade e desenvolvimento. *Revista de pediatria SOPERJ*, n. 12, maio 2014.
- BAPTISTA, Valéria F. Amar, cuidar, subjetivar – implicações educacionais na primeira infância. *Estilos da Clínica*, São Paulo, v. 8, n. 15, jun. 2003.
- BARBOSA, Maria Carmen S.; FOCHI, Paulo Sergio. O desafio da pesquisa com bebês e crianças bem pequenas. IX ANPED Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. UFRGS, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1234/318>>. Acessado em: 14 out. 2014.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF.
- BRASIL. Lei nº 12.343, de 2 de dezembro de 2010. Institui o Plano Nacional de Cultura – PNC, cria o Sistema Nacional de Informações e Indicadores Culturais SNI-IC e dá outras providências. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF.
- BOTELHO, Isaura. As dimensões da cultura e o lugar das políticas públicas. *São Paulo em Perspectiva*, v. 15, n. 2, p. 1-28, 2001.
- BOTELHO, Isaura; OLIVEIRA, Maria C.V. Centros Culturais e a formação de novos públicos. In: *Percepções: cinco questões sobre políticas culturais*. São Paulo: Itau Cultural, 2010, p. 11-19.
- CHATIER, Anne-Marie. Como nosso olhar sobre a pequena infância mudou. Tradução Renato A. Santos. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, SP, v. 3, n. 1, p. 14-23, maio 2009. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br>>. Acessado em: 21 jan. 2015.
- COHN, C. *Antropologia da Criança*. Coleção Ciências Sociais Passo a Passo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- DEL PRIORI, M. (Org.) *História das Crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999.
- DEL PRIORI, M. A criança negra no Brasil. In: JACÓ-VILELA, AM.; SATO, L. (Orgs.). *Diálogos em psicologia social*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2012, p. 232-253.
- DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. Tradução de Lourenço Filho. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1975.
- FARIA, Ana L. G. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. *Cadernos Pagu*, Campinas, SP, v. 26, p. 279-87, jun. 2006.
- FROTA, Ana Maria M. C. Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. *Revista Estudos e Pesquisa e m Psicologia*, RJ, v. 7, n. 1, p. 147-160, abr. 2007.
- HOLM, Anna M. A energia criativa natural. Tradução Olivia Mendonça da Motta Vieira. Revisão Técnica: Ana Angélica Albano. *Pró-Posições*, p.83-95, jan./abr. 2004.

- KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel F. Pereira (Orgs.). *Infância e produção cultural*. (Série Prática Pedagógica). Campinas, SP: Papyrus, 1998.
- LARROSA, Jorge. Experiência e Alteridade em Educação. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, RS, v. 19, n. 2, p. 04-27, jul./dez. 2011.
- LEITE, Maria Isabel; OSTETTO, Luciana E. (Orgs.). *Museu, educação e cultura: encontros de crianças e professores com a arte*. Campinas, SP: Papyrus, 2005.
- LEITE, Maria Isabel. Crianças, velhos e museu: memória e descobertas. *Cad. Cedes*, Campinas, SP, v. 26, n. 68, p. 74-85, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acessado em: 15 dez. 2014.
- LORENZI, Gisella W. Uma breve história dos direitos da criança e do adolescente no Brasil. Disponível em: <<http://www.aliancapelainfancia.org.br/direitosdacrianca.php>>. Acessado em: 03 set. 2014.
- LUZ, Iza R. Contribuições da sociologia da infância à Educação Infantil. *Revista Paidéia*. Ano V, no. IV, p.11-40, 2008.
- MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- MACHADO, Bernardo N. M. Os direitos culturais na Constituição brasileira: uma análise conceitual e política. In: *Políticas culturais: teoria e práxis de Lia Calabre*. São Paulo: Itaú Cultural; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2011, p. 104-117.
- MARTINS, Luciana C. et al. *Que público é esse? Formação de públicos de museus e centros culturais*, São Paulo: Percebe, 2013.
- OEA. Primeira Infância: um olhar desde a neuroeducação. Organización de los Estados Americanos (OEA), Secretaría Ejecutiva para el Desarrollo Integral (SEDI); Departamento de Desarrollo Humano, Educación y Cultura (DDHEC); Oficina de Educación y Cultura (OEC). CEREBRUM Centro Iberoamericano de Neurociencias, Educación y Desarrollo Human, Washington, D.C, 2010, p. 1-75.
- ONU. Um mundo para as crianças. Relatório do Comitê Ad Hoc Pleno da vigésima sétima sessão especial da Assembleia Geral. Assembleia Geral. Documentos Oficiais. Vigésima sétima sessão especial Suplemento No. 3, (A/S-27/19/Rev.1). Nações Unidas, Nova Iorque, 2002. Produção e tradução para o português, Unicef Brasil. Brasília.
- PIRES, Flavia. Ser adulta e pesquisar crianças. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 50, n. 1, p. 225-269, 2007.
- PNPI. Plano Nacional Primeira Infância, Rede Nacional Primeira Infância. Brasília, 2010.
- RICHTER, S. R. S.; BARBOSA, M. C. S. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. In: *Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>>. Acessado em: 23 fev. 2015.
- SANTOS, Maria W. Crianças no tempo presente: a Sociologia da Infância no Brasil. *Pró-Posições*, Campinas, v. 23, n. 2, p. 235-40, maio 2012.

- SARMENTO, Manuel J. Os ofícios da Criança. In: Os Mundos Sociais e as Culturas da Infância. *Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho*, Braga, Portugal, v. 2, p. 125-145, 2000.
- SARMENTO, Manuel J. Imaginário e Culturas da Infância. Projeto POCTI. Fundação para a Ciência e Tecnologia. Universidade do Minho, Braga, Portugal, p. 1-18, 2002.
- SARMENTO, Manuel J; SOARES, Natália; TOMÁS, Catarina. Participação Social e Cidadania Ativa das Crianças. Movimento. *Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense*, n. 3, p. 53-63, maio 2001.
- SCHULTZ, Eliza S.; BARROS, Solange M. A concepção de infância ao longo da história no Brasil contemporâneo. *Revista de Ciências Jurídicas*, Ponta Grossa, v. 3, n. 2, p. 137-147, 2011. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/lumiar>>. Acessado em: 11 jan. 2015.
- SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. Tradução Neide Luzia de Rezende. In: *Cadernos de Pesquisa*, n. 112, p. 7-31, mar. 1998.
- WILLIAMS, Raymond. A Cultura é de Todos. Culture is Ordinary. Tradução Maria Elisa Cevasco. Departamento de Letras/USP. Paz e Terra, São Paulo/Rio de Janeiro. 1958, p. 01-12.

### SITES E VIDEOS

Acessos realizados no período de 01/10/2014 a 31/03/2015.

- Pesquisa Públicos de Cultura - <http://www.sesc.com.br/portal/site/publicosdecultura>
- Pesquisa Hábitos Culturais do s Paulistas - <http://jleiva.com.br/>
- União de blogs de maternidade ativa - <http://vilamamifera.com/todos-os-blogs/>
- Fundação Maria Cecília Souto Vidigal - <http://www.fmcsv.org.br/>
- Maternidade e Empoderamento para Todos - <http://mamatraca.com.br/>
- Mães Amigas - <http://maesamigas.com.br/>
- Ciranda de Saia - <http://www.cirandadesaia.com.br/>
- Cientista que virou mãe - <http://www.cientistaqueviroumae.com.br>
- Paizinho Vírgula - <http://paizinhovirgula.com/>
- Mulheres Empoderadas - <http://mulheresempoderadas.com.br>
- Maternidade Consciente - <<http://www.maternidadeconsciente.com.br>>
- Mostra - Conversas Poéticas entre Artes e Bebês, SP [http://www.ccsplab.org/educativo/index.php?option=com\\_content&view=article&id=148:bebes&catid=68:documentacao&Itemid=87](http://www.ccsplab.org/educativo/index.php?option=com_content&view=article&id=148:bebes&catid=68:documentacao&Itemid=87)
- 3ª edição do Engatinhando - Mostra de Arte desde Bebê, Londrina [https://www.youtube.com/watch?v=USXU-\\_p5JV4](https://www.youtube.com/watch?v=USXU-_p5JV4)
- Museu Internacional de Arte Naif, RJ - <https://www.youtube.com/watch?v=qk2YBTiFmOw>