

## O LUGAR SIMBÓLICO DA CRIANÇA NO BRASIL: UMA INFÂNCIA ROUBADA?

Roselene Gurski\*

**RESUMO:** Este artigo analisa o lugar simbólico da infância no Brasil. Partimos da reflexão sobre o conceito de experiência em Walter Benjamin e de algumas noções da Psicanálise. Inicialmente, revisamos a construção sócio-histórica do conceito de infância no mundo ocidental e no país. Para tal, fizemos um breve percurso sobre as principais ações e políticas públicas do Estado desde o século XIX. Uma das interrogações do escrito remete à reflexão sobre a simultaneidade da posição de majestade/dejeção das crianças brasileiras, especialmente no que se refere à histórica diferença no tratamento dado às crianças de diferentes estratos sociais. O artigo sugere a ausência de um estatuto simbólico da criança, no que se refere às duas facetas da infância; questionamos, sobretudo, a existência de uma espécie de roubo da infância, na medida em que não são ofertadas às crianças condições passíveis de realizar a experiência da infância.

**Palavras-chave:** Infância. Experiência. Psicanálise.

### THE SYMBOLIC PLACE OF THE CHILD IN BRAZIL: A STOLEN CHILDHOOD?

**ABSTRACT:** This article analyzes the symbolic place of childhood in Brazil, having as a starting point a reflection upon Walter Benjamin's concept of experience, as well as some notions from Psychoanalysis. Firstly, there is a review of the social-historical construction of the concept of childhood in this country and in the occidental world, which is achieved by carrying out a brief overview of the state's main actions and public policies from the 19th century onwards. One of the questions raised here leads to a reflection on the simultaneously existing positions of majesty/dejection that Brazilian children occupy, particularly regarding the historical difference in the treatment given to children from different social strata. The article suggests that what is missing is a symbolic statute for childhood concerning its two facets, questioning whether childhood is "stolen", once children are not offered appropriate conditions to live the experience of childhood.

**Keywords:** Childhood. Experience. Psychoanalysis.

---

\* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Professora do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: [roselenegurski@terra.com.br](mailto:roselenegurski@terra.com.br)

A infância, tema soberano de nosso tempo, tem sido constantemente revisitada por diferentes esferas de conhecimento. Desde que os ventos da Modernidade aguçaram o interesse sobre as crianças, a educação parece ter sido o conhecimento mais demandado. De lá para cá, temos convivido com a construção de uma espécie de império. Gradativamente, a infância transformou-se em uma das preocupações mais caras do mundo adulto no ocidente. Parafraseando Freud, quando fala de *sua majestade o bebê*, podemos dizer que acolhemos a criança, na atualidade, como a grande depositária dos ideais dos adultos, seja em sua face de rei, seja em sua face de dejetos.

Em que pesem as nuances desse tempo social, vale lembrar que não há nada de natural, tampouco de universal, no oceânico e atual sentimento de infância. Pelo contrário, alguns historiadores já demonstraram que a infância do mundo contemporâneo é uma construção tributária de determinado tempo sócio-histórico, mais exatamente filha do casamento entre o Iluminismo com a Modernidade.

Segundo o historiador Ariès (1981), para os cidadãos medievais, por exemplo, a infância não passava de um período indiferente, não exatamente por desprezo, mas em função da ausência de uma noção da particularidade do infantil como aquilo que distingue essencialmente uma criança de um adulto. Até o século XII, a infância não era mais que uma fase de passagem. A criança não era considerada, pois, quando não era pequena e frágil demais, ainda correndo risco de morte, já era incorporada à vida dos adultos. Foi somente a partir do século XIII, mediante a reorganização social, que a infância passou a ser reconhecida como uma fase distinta do desenvolvimento humano, sendo a sociedade responsabilizada por sua formação. Vejamos como se deu esse processo.

No Antigo Regime, período que antecedeu os tempos modernos, a ideia do ciclo de vida era muito circular, as noções de vida e morte passavam pela linhagem, e não pelo indivíduo. As pessoas tinham uma noção de solidariedade muito diferente da atual, até porque o destino coletivo da humanidade como continuidade era uma prioridade quando comparado a qualquer noção individualista de existência. Nesse diapasão social, a criança era um ente público, pertencia tanto à linhagem quanto aos seus pais. Em função do alto índice de mortalidade infantil e do crescente sentimento de pertença a um grupo familiar, era muito comum, nessa época, grandes proles de filhos. Mas se, durante a Idade Média, não

existia o sentimento de infância e a família não detinha o *status* que passou a ter, ao final do século XVI, eclodiu uma onda de afeição com relação às pequenas criaturas. A *paparação*, primeiro sentimento moderno dirigido à infância – costume de achar engraçadinho o que as crianças faziam –, começou pelas amas e mães de classe alta, em meados do século XVI, e estendeu-se até o final do século XVII a toda e qualquer infância, independentemente do estatuto social (ARIÈS, 1981).

Essas novidades nas relações sociais promoveram o surgimento, ao final da Idade Média, de toda uma produção denominada de *literatura de civilidade*, dirigida à prescrição de novos hábitos e comportamentos. Foi nesse período que nasceu o conceito que esteve presente até o século XX, qual seja, o de que a criança deveria ser educada e lapidada, pois representava o esboço grosseiro do homem racional, bem simbolizado no perfil do pequeno selvagem de Rousseau (ROUSSEAU, 1995).

Os escritos de Erasmo de Rotterdam, principalmente o livro *De civilitate morum pueriliu (Da civilidade das crianças)*, é considerada uma das primeiras publicações de civilidade pueril, como eram conhecidas as recomendações sociais dirigidas à educação infantil. Tal publicação marca um momento de intenso interesse no incremento da formação das crianças, o que demonstra a mutação social que estava acontecendo na noção de infância e educação. Destacamos que essas teses foram responsáveis por fortalecer os ideais reformistas de constituir uma educação formal, e não só de âmbito doméstico (ARIÈS, 1981).

É, ainda, nesse contexto, que nasce a “escolarização da civilidade”, gênero que permite disciplinar as almas por meio da coerção exercida pelo corpo e impor à criança normas de socialização e controle de seu tempo. Os denominados reformistas sociais, que promoveram a educação pela civilidade, acreditavam que a família deveria educar a criança, entretanto, a disciplina deveria ser transmitida pela aprendizagem socializada na escola. Esse foi o caminho pelo qual a civilidade invadiu e, até mesmo, criou as práticas escolares como práticas essencialmente prescritivas.

Para Norbert Elias (1994), as teses de Erasmo, que, inicialmente, visavam sobretudo sensibilizar a criança para a necessidade de um código geral de socialização e para a importância de alguns comportamentos, foram, aos poucos, modificando a natureza de seu intuito e passaram a ser impostas nas instituições dedicadas ao ensino, a partir de severos dispositivos didáticos, baseados na repetição e na obediência.

Outras mudanças sociais também contribuíram para a movimentação no lugar da criança e da família. Na época do Renascimento, a troca da vida rural para a vida na cidade ensejou a família moderna e nuclear, tal qual a conhecemos hoje, já que havia cada vez menos lugar para os ancestrais. Ariès (1981) diz que as cidades modernas foram, cada vez mais, sendo pensadas como corpo, produzindo, então, a busca pela família como lugar de recolhimento e refúgio. Além do que, o modelo rural de procriação foi substituído pelo modelo urbano, ou seja, o desejo de ter filhos simplesmente para amá-los, e não para assegurar a continuidade da linhagem.

Parece que, historicamente, esse é o momento em que a família passou a constituir o lugar principal de trocas afetivas e de atenção à infância, instância na qual passaram a se estabelecer as relações de sentimento entre o casal e os filhos. Importa sublinhar que, nesse movimento de recolher e proteger o indivíduo, a célula familiar foi, gradativamente, separando-se do espaço público, sendo as crianças cada vez mais tuteladas pela figura do pai de família.

Precisamos considerar que, além das novas configurações familiares, o surgimento da infância, na passagem do século XVI para o XVII, está intrinsecamente associado às modificações no tecido social de forma geral. Segundo Ariès (1981), os espaços sociais que o estado e a sociabilidade comunitária deixaram vagos foram, paulatinamente, preenchidos pelos grupos de convivialidade. Tais grupos constituíam pequenas sociedades que se organizavam em torno de alguns temas de interesse. Esses organismos, dotados de regulamentos próprios, dividiam a sociabilidade da época com a família. Aliás, para Ariès (1991), a partir do século XVIII, a família invadiu o espaço social, concentrando, pouco a pouco, muitas das manifestações da vida privada.

O historiador também considera as mudanças nas formas de sociabilidade como uma das principais questões na história da vida privada. Nessa assertiva, temos de considerar que a passagem de uma sociabilidade em que o privado e o público confundem-se, para uma sociabilidade em que o privado é separado do público, produziu intensos efeitos nas relações sociais e familiares, bem como nas relações entre adultos e crianças.

Nesse novo quadro social, a família passou a ser “santuário sagrado”, como denomina Christofer Lasch (1991), lugar de pura intimidade e de permissividade, segundo visão dos chamados moralistas sociais.

Essa crítica feroz dos moralistas sociais do século XVII deu início a toda uma campanha de combate à complacência parental, com hostilização explícita da educação privada, deixada só a cargo da família.

Ora, não podemos deixar de observar que há toda uma transição de uma educação em que não há separação entre o público e o privado, para uma educação cada vez mais de caráter privado. Todo esse processo de passagem das instâncias educativas, no tecido social, efetua-se em dupla direção: da família-tronco para a família nuclear, e de uma educação pública comunitária e aberta, destinada a integrar a criança na sociedade e os interesses da coletividade, a uma educação pública escolar, destinada a integrá-la, porém, visando ao desenvolvimento de suas aptidões.

Foi desse modo que a infância, ao ganhar especificidade, passou a ser vista como um período de preparação para a vida adulta. Ou seja, a criança passou de um ser indiferenciado a um ente fundamental da sociedade, foco das atenções das principais instituições sociais. Esse novo contexto, em meio à edificação do Estado Moderno, fortaleceu a família como dispositivo social cuja função inicial era controlar os futuros cidadãos. Nesse sentido, podemos dizer que há simultaneidade nas configurações nascentes do Estado Moderno, da família e da infância.

Após esse brevíssimo quadro da construção da infância no laço social, nos perguntamos sobre o lugar da criança brasileira: como vem se organizando o espaço simbólico da infância no Brasil? Passemos agora ao breve exame de algumas políticas públicas, e outras ações do Estado dirigidas às crianças, a fim de melhor compreender o espaço simbólico da infância no Brasil.

### **Breves apontamentos sobre os cuidados com a infância no Brasil**

As políticas públicas destinadas à infância e à adolescência sempre tiveram certa dificuldade em seu estabelecimento, seja para definir o objeto específico de sua ação – em função mesmo da ausência do reconhecimento das especificidades da infância e do lugar da criança como sujeito de direito –, seja pela própria juventude do Estado.

Freitas (2006) sugere que, nas estratégias narrativas que tratam das transformações sociais, econômicas e políticas da sociedade brasileira, há um número expressivo de associações entre a infância e a recente

formação do Brasil. Ocorre uma espécie de analogia da dimensão do “vir-a-ser” da criança com o “estar em construção” do país: “Quero chamar a atenção para o fato de que a criança pode ter sido uma metáfora viva da violência numa sociedade que proclamou em inúmeras ocasiões sua destinação à civilização, mas que, via de regra, não cessou de embrutecer-se” (FREITAS, 2006, p. 252-53).

A violência referida pelo historiador também é atravessada pelo modo de tratar as diferenças sociais e raciais em nosso país, traço fundante da cultura nacional que não poupou nem mesmo as crianças. Segundo Faleiros (2005), ao longo da história social da infância no Brasil, pode-se observar a clara distinção entre o trato dos filhos da elite e os das classes populares. Enquanto, para os primeiros, foi facilitado o acesso à educação formal em todas as suas nuances, desde as boas maneiras até o ingresso na universidade, aos filhos das classes populares foram oferecidos os orfanatos, as casas de correção e o ensino técnico, com a finalidade de formar mão de obra barata e pouco qualificada, em termos intelectuais.

Gilberto Freyre (2000, p. 238), em um de seus importantes estudos sobre as origens da sociedade brasileira, relata tal distinção na relação das crianças com os brinquedos:

Maria Joaquina Conceição, mulher do povo e analfabeta, nascida em Goiana, em 1885 (...) diz que as meninas pobres daquela parte do interior (...) brincavam com bonecas de pano. Mas brincar com bonecas de pano era sinal de ser menina de gente inferior. Ela, que bem ou mal nascera em sobrado, nunca tolerou boneca de pano: sempre brincou com boneca de louça. Boneca velha, já gasta de ter servido de filha de menina rica, mas de louça. Mesmo porque suas amigas e companheiras de brinquedo eram todas iaiás brancas (...).

Vemos que as imagens pictóricas da infância, os brinquedos datados, os jogos e as narrativas sobre os acontecimentos são como uma espécie de ciframento. Eles revelam o diálogo intenso entre o tempo social/cultural e os modos de brincar das crianças. Nas palavras de Benjamin (2002, p. 94): “(...) as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada (...). Da mesma forma, os seus brinquedos não dão testemunho de uma vida autônoma e segregada, mas são um mudo diálogo de sinais entre a criança e o povo”.

Alguns relatos históricos demonstram que a chegada da família real portuguesa no Brasil colonial, em 1808, acabou sendo um marco para

certas mudanças na organização social, especialmente nos aspectos de saúde e educação das crianças (PEREIRA, 2003). A chegada da corte trouxe novos hábitos, costumes e códigos sociais, inexistentes até então. Esses novos hábitos, ao incidirem no dia a dia, acabaram reposicionando o lugar e a importância dos membros da família. Assim, junto com o ideário médico e higienista veio a noção de escolarização da prole, com o que as crianças e os jovens ganharam novo papel na organização familiar, social e no espaço urbano.

Segundo Azambuja (2006), o termo “criança” apareceu nos documentos oficiais do Brasil pela primeira vez em 1823, em um ofício que visava a uma forma de ampliar a instrução e o ensino aos habitantes do Império na recém-ex-colônia. Ao longo do século XIX, especialmente na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, começaram a aparecer os primeiros estudos e teses locais sobre o aleitamento materno e de outras nuances do desenvolvimento infantil. Na segunda metade do mesmo século, o interesse pela infância se estendeu e passou a influenciar outros setores sociais, afora a medicina.

Gradativamente, a República foi consolidando o lugar do Estado como regulador da família e dos direitos da criança, questão que, simultaneamente, foi subtraindo dos pais a dose de livre arbítrio até então corrente na relação com a prole (GURSKI, 2008). Nesse sentido, Lasch (1991), ao analisar os meandros da família americana burguesa e sua relação com o poder público, diz que a necessidade da sociedade industrial de levar cultura e informação às massas fez com que o Estado se apropriasse da educação das crianças pela proliferação dos agentes de bem-estar social na vida familiar.

É preciso destacar que, nesse tutelamento do Estado, especificamente no caso do Brasil, sempre estiveram presentes duas infâncias: a das classes abastadas e a das classes populares. Enquanto a primeira era preparada para assumir o comando do Estado, a segunda era estimulada a servir o país. Desse modo, as políticas públicas direcionadas às crianças e aos adolescentes foram sendo construídas para atender crianças de classes sociais menos favorecidas.

A partir de 1871, os chamados menores de classes populares passaram a receber a atenção de profissionais de várias áreas. Nesse grupo, estavam incluídas as crianças que nasciam sob os auspícios da Lei do Ventre Livre, datada de 28 de setembro de 1871. Com o código penal de 1890, em plena República, nasceu a preocupação com a delinquência

juvenil, quando então ficou estabelecida a idade de nove anos como presunção de irresponsabilidade (AZAMBUJA, 2006).

No início do século XX, as ações voltadas a essa população eram de intervenção mínima e reguladas por concepções paternalistas e autoritárias. O conceito-chave dessa época era o de situação irregular, como se a pobreza e o desvio de conduta fossem exceções que deveriam ser corrigidas ou reprimidas pelo aparato judicial, já que ao juiz cabia a decisão sobre o destino das crianças e dos jovens em situação irregular (FALEIROS, 2005).

O código civil brasileiro de 1926 trouxe importantes modificações para as relações entre pais e filhos, regulando os procedimentos de adoção e de pátrio poder, além de implementar a noção de proteção aos filhos. Na sequência, em 1927, foi criado o código de menores, cujo teor ainda remontava à noção de correção de conduta. Para Azambuja (2006), apesar do tom corretivo das prerrogativas do código de menores, ele não deixou de ser um marco importante na história do enfrentamento da infância desassistida, fazendo com que o Brasil, em termos legislativos, ocupasse posição de vanguarda na América Latina.

Em 1941, agregou-se a essa estrutura o SAM – Serviço de Assistência ao Menor –, cujo objetivo era a recuperação de crianças e adolescentes abandonados e/ou com grandes desvios de conduta. Esse foi o período de apogeu dos internatos. O SAM vigorou como órgão federal até a década de 1950 quando faliu sob denúncias de abusos, corrupção e violência contra o menor, por parte daqueles que eram encarregados dos cuidados com as crianças e os jovens. Em 1942, na Era Vargas, surgiu a LBA – Legião Brasileira de Assistência –, com a prerrogativa de cuidar, de forma assistencial, das crianças e famílias mais pobres. Ao aproximar-se a década de 60, surgiram promessas da implantação de uma nova política do até então chamado “menor”. Em 1964, em substituição ao SAM, foi criada a Fundação para o Bem-Estar do Menor (Funabem)<sup>1</sup>, cuja missão consistia em formular políticas públicas adequadas às necessidades dos menores infratores e daqueles em situação de risco, digo, os abandonados, maltratados e os portadores de deficiência.

A falência desse modelo mostrou que os métodos desde o SAM não haviam mudado muito. Em 1986, com muita militância e impulsionada pela abertura política, foi realizada uma grande análise das políticas de atendimento à infância e à adolescência que culminou, no final da década



de 80, com o denominado Compromisso Político de Diretrizes Técnicas, cujo efeito foi a extinção da Funabem, em 1990, bem como a garantia de defesa de direitos da criança e do adolescente na Constituição de 1988, que gerou, em 1990, a Lei 8.069 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

A chegada do ECA inaugurou uma nova etapa nas políticas públicas de assistência à infância e à juventude. Os fundamentos do novo paradigma, lançados na década de 80, com o Sistema da Garantia de Direitos às Crianças (SGD), trouxeram a concepção de proteção integral, que estabeleceu modificações de metodologia e gestão das entidades ligadas ao SGD da Criança e do Adolescente. Esse Sistema potencializou a promoção e a proteção dos direitos da infância e da juventude nas políticas de educação, saúde, cultura e esporte e, de forma especial, nas políticas sociais, tanto para crianças e adolescentes com seus direitos ameaçados ou violados, os “credores de direitos”, quanto para os adolescentes infratores, ditos “em conflito com a lei”, constituindo-se assim em um sistema estratégico (NOGUEIRA NETO, 2005).

Essas informações permitem perceber que, desde o início da década de 1990, por meio do ECA, a política de atendimento a crianças e adolescentes vem sofrendo adequações. A partir de sua implantação foram instituídas mudanças cujo eixo parte da Doutrina de Garantia de Direitos. O paradigma da Doutrina de Situação Irregular, que definia crianças e adolescentes em situação de risco social, como potenciais autores de ato infracional e na qual prevalecia a ideia de punição, sendo a família vista como perniciosa e permissiva aos desvios da conduta, foi alterada para uma visão na qual a criança e o adolescente constituem prioridade absoluta.

A família, desde a Constituição Federal de 1988, passou a ser vista como *célula mater* da sociedade, devendo ser cuidada e amparada em suas necessidades. Políticas públicas de atendimento, tais como a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS)<sup>2</sup>, passaram a evocar a família como núcleo do atendimento, estabelecendo a Política Nacional de Assistência Social (PNAS)<sup>3</sup> e criando, para executar a legislação, o Sistema Único de Assistência Social (SUAS)<sup>4</sup>, organizado pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Deve-se também citar os Conselhos Federais, Estaduais e Municipais de Assistência Social, instituídos em 2004, cujo foco de atenção também está voltado às famílias.

Por esse histórico, deduz-se que o modelo de ações dirigidas à infância e à adolescência sempre foi marcado pelo viés assistencialista, com forte tendência à institucionalização e pautado por uma concepção segmentada e não integradora da assistência. Modo pelo qual se conclui que se a República trouxe a noção de importância da criança para o cenário social e para o futuro da nação, o Estado, por seu lado, não correspondeu assumindo e tomando a responsabilidade da tarefa. Pode-se dizer que o Estado, ao não propor políticas públicas efetivas e eficientes, cultivou a assistência a três tipos de infância: a infância deficiente social (pobre), deficiente mental e deficiente moral (delinquente). Desse longo processo resultou a institucionalização do cuidado e a criminalização da infância e da adolescência pobre, gerando um contexto de abandono e exclusão.

Essa breve retomada das políticas de assistência à infância tem como objetivo pensar sobre o lugar simbólico da criança no Brasil. Que outras condições sociais precisam ser interrogadas a fim de refletir sobre a noção da “infância” no país? Será que, do ponto de vista da dimensão simbólica, podemos falar de infância ou devemos nos remeter à pluralidade implícita nessa noção?

### **A criança-camelo ou a criança-esculacho**

“Se eu morrer, nasce um outro que nem eu,  
pior ou melhor. Se eu morrer, vou descansar,  
é muito esculacho nessa vida.”

Essa frase foi dita por um dos meninos entrevistados no documentário *Falcão- Meninos do Tráfico*<sup>5</sup>, elaborado e dirigido por MV Bill e Celso Athayde. O documentário mostrou a dura realidade dos menores que participam da rede de tráfico, de norte a sul do Brasil. Segundo as imagens, dos 16 meninos entrevistados, apenas um ainda estava vivo quando o vídeo, em 2006, foi transmitido e comentado no Programa de TV Fantástico, da Rede Globo.

Falcão, na linguagem do tráfico, é a denominação dos meninos que vigiam e tomam conta da favela. O nome é uma alusão ao pássaro que “somente descansa, nunca dorme” (BILL; ATHAYDE, 2006). Esses meninos, adolescentes do ponto de vista “cronológico”, são precocemen-

te convocados pela rede do tráfico, demonstrando, no deslocamento de seu lugar no espaço social, o sequestro de suas infâncias e juventudes.

Ao que perguntamos: como dar conta da dimensão simbólica do lugar da criança no Brasil quando temos, de um lado, as crianças majestades, a infância criada para mandar, e, de outro, as crianças servis, aquelas cuja existência é vivida na forma de “esculacho”? Como pensar a infância no plural?

O psicanalista italiano Contardo Calligaris (1991), após viver alguns anos no Brasil, realizou uma espécie de “análise antropológica informal” sobre o lugar simbólico da criança brasileira. No livro *Hello Brasil* (CALLIGARIS, 1991), relatou uma intensa surpresa no encontro com um cotidiano tecido para atender a suposta necessidade lúdica da infância. Impressionou-se, por exemplo, com o tempo que os adultos de elite dedicam ao prazer de suas crianças, seja pelo excessivo psicologismo nas intervenções educativas, seja pelo amplo espaço que as crianças ganham no cotidiano das famílias. Tal lugar de majestade surpreendeu o europeu, especialmente pela má fama do país em acolher legiões de crianças abandonadas.

Façamos então uma reflexão sobre tal estranhamento. Afora um possível tom etnocêntrico contido em suas observações, parece que a surpresa deve-se ao movimento pendular que organiza o lugar simbólico da criança brasileira: a majestade e o dejetto se alternam, pautando posições opostas para as diferentes infâncias. Ora, se, por um lado, a criança-dejeto parece ser mais prejudicada pela ausência de condições dignas e mínimas de sobrevivência e cidadania, talvez Calligaris desperte nossa atenção para outra questão: nesse movimento pendular entre a majestade e o dejetto, o lugar de filiação, ou seja, aquilo que outorga a condição simbólica do sujeito falar a partir de determinado lugar, fica esvaziado para as duas infâncias:

tudo acontece como se a sociedade não soubesse (...) reprimir as crianças. E quem não sabe reprimir, também não consegue reconhecer um lugar e uma dignidade simbólica. Confirma-se dessa forma, a inquietação quanto à significação do lugar de majestade que a criança parece ocupar: talvez não se trate de excelência simbólica, mas algum tipo de incondicional exaltação fantasmática da criança (CALLIGARIS, 1991, p. 46).

Parece que quando a dimensão de majestade faz alternância com a dejeção é porque não há uma excelência simbólica fundando o lugar do

sujeito. Poderíamos assim pensar que, apesar de as carências sociais das crianças de classes populares serem múltiplas, a aridez simbólica com a qual as duas infâncias se encontram é semelhante.

O curta-metragem, em forma de documentário, dirigido por Liliana Sulzbach, intitulado *A Invenção da Infância* (SULZBACH, 2000), mostra o quanto, na sociedade brasileira, apesar de a legislação ser bem clara quanto ao significado da infância e aos seus respectivos direitos, nem sempre os pequenos ganham a possibilidade de viver a infância, seja pela exclusão social e pela exploração do trabalho infantil, seja pela exposição às rotinas, aos valores e às práticas do mundo adulto. A narrativa mostra as intensas diferenças entre as crianças de extratos sociais e de regiões diversas no país, demonstrando que às crianças da elite, excessivamente atarefadas, também é roubado o direito de brincar de modo livre, ficando elas, assim como as crianças trabalhadoras, sem tempo para sorver os benefícios dessa etapa da vida. Nesse sentido, tanto as crianças de elite quanto as da periferia parecem carecer de certa experiência de infância, ou seja, a valiosa chance de, ao brincar, ter a possibilidade de emprestar múltiplos sentidos ao real de suas vidas.

Benjamin (2002, p. 101) retira de Goethe uma frase que resume bem o sentido do brincar, da experiência da infância: “Tudo à perfeição talvez se aplainasse. Se uma segunda chance nos restasse”. Ora, Benjamin, nesse recorte, define a experiência da infância como a possibilidade de viver o acontecimento, a experiência ou a sensação sempre outra vez. Ele diz que, no brincar, não está só em questão a compulsão à repetição como modo de elaboração do traumático, mas trata-se de a criança “saborear, sempre de novo e de maneira mais intensa, os triunfos e as vitórias”. Ele segue: “a criança volta a criar para si todo o fato vivido, começa mais uma vez do início. Talvez resida aqui a mais profunda raiz para o duplo sentido da palavra jogo em alemão” (BENJAMIN, 2002, p. 101-102)<sup>6</sup>.

A noção de experiência de infância, à qual nos referimos, está relacionada ao brincar no sentido da possibilidade de criar o *novum* em contraponto à pasteurização da subjetividade, tão criticada por Benjamin (1933/1994; 1936/1994) em seus textos sobre as novas condições da Modernidade. Ora, o brincar seria um dispositivo de criação presente quando algumas condições da infância são mantidas. Essa capacidade da infância é ilustrada por Gagnebin (1997, p. 182): “a criança vê aquilo que

o adulto não vê mais, os pobres que moram nos porões cujas janelas beiram a calçada, ou as figuras na base das estátuas erigidas para os vencedores”.

Da mesma forma, as imagens da infância evocadas por Benjamin (2002) levam à noção de que a condição de *in-fans*, ou seja, aquele que está aquém da fala, é o que possibilita a relação tão próxima com a criação. Ora, na medida em que a experiência da infância repousa sob a noção da falta é porque carrega em si a ideia de incompletude, condição que potencializa a possibilidade de criar o *novo*.

É preciso dizer que, para Benjamin (1933/1994; 1936/1994), as pautas da sociedade industrial produziram um achatamento na dimensão da experiência, cujo efeito foi o empobrecimento da transmissão da experiência e a dificuldade crescente do homem moderno em criar. A constatação do esvaziamento da narratividade, trabalhada por Benjamin nos textos *Experiência e Pobreza* (1933) e *O Narrador* (1936), teria ocorrido a partir das condições sociais da Modernidade. Nesse sentido, a evocação do *novo* refere-se a um modo de resistência ao esvaziamento da dimensão da experiência e seu efeito: a ausência de polissemia na leitura do real.

A ausência de polissemia na leitura do real também se faz presente na violência dos ideais a que ficam expostas as duas infâncias tratadas aqui: uma, por não alcançá-los, e a outra, por ter de atingi-los. Teríamos então a infância situada como lugar ideal da plenitude e da inocência, a idade de ouro do homem. O inquietante parece ser que, quando esse ideal não se realiza, com as crianças abandonadas ou com os menores em conflito com a lei, por exemplo, o lugar que resta é o da dejeção.

Sulzbach (2000), no curta mencionado, problematiza essa relação da sociedade brasileira com a infância dizendo que a invenção da infância foi uma tentativa do homem de assegurar uma idade de ouro na existência:

Ao inventar a infância, a Modernidade cria a idade de ouro de cada indivíduo. Fase em que a vida será perfeita, protegida e tranqüila, antes de ser tomada pelas exigências do trabalho. Época ideal de nossas vidas, em que ser criança é não ter qualquer outro compromisso que vá além do gozo puro e simples de sua inocência.

O interessante é que Sulzbach parte dessa noção, porém mostra, através das vidas das crianças entrevistadas, que esse direito não está assegurado, e quanto mais a criança se afasta do ideal de perfeição, proteção e

tranquilidade, menos reconhecida em seus direitos e mais negligenciada pelo poder público e pela sociedade ela parece ser. Del Priore (1999, p. 8) também se refere a essa dicotomia presente na noção de infância:

Existe uma enorme distância entre o mundo infantil descrito pelas organizações internacionais, pelas não-governamentais ou pelas autoridades e aquele no qual a criança encontra-se cotidianamente imersa. O mundo do qual 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”, etc., até o irônico “vamos torcer para”. 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.

Nesse sentido, Fischer (2006) diz que, na atualidade, uma das intensas violências na direção das crianças são as imagens que produzem um infantil sempre longe da própria criança, pois ora a criança é idealizada como promessa de futuro, ora está jogada na dimensão dos deveres. Para tratar tal noção, a autora utiliza um trecho de Nietzsche (1996) em *Assim Falou Zaratustra*, o trecho intitulado “Das Três Transformações” ou “Das Três Transmutações”, no qual o filósofo fala das passagens do espírito-camelo para o espírito-leão e do espírito-leão para o espírito-criança.

Retomemos, com brevidade, alguns fragmentos do texto de Nietzsche: o espírito-camelo seria aquele que visa ao cumprimento dos deveres, o camelo não cria nada diferente, ele só reproduz. Ao chegar no deserto, o camelo se transforma em leão e quer a liberdade; ele ainda não consegue criar e inventar, mas já não quer se submeter aos deveres, encontra-se então com o dragão do dever e diz “não” a ele. Nesse sentido, o leão é a metáfora da rebeldia, ou melhor, do sujeito que, ao não aceitar a repetição do mesmo, instala as condições de possibilidade para se construir o *novo*.

Podemos pensar que quando tal atitude aparece na infância, um sem-número de dispositivos educativos e sociais surge para macular a coragem e o risco. Nesse sentido, entendemos que as crianças do *ready-made* (JERUSALINSKY, 2000), para quem se antecipa uma variedade de objetos prontos, antes mesmo de terem tempo para imaginá-los, podem ser tão empobrecidas do ponto de vista da experiência quanto as crianças faveladas. A criança que não encontra condições sociais que lhe possibili-

tem viver com dignidade a experiência da infância, ou as crianças aprisionadas por ideais do mundo adulto, cujo lugar simbólico fica tragado pela demanda de realizar a completude daqueles que a cercam, são, da mesma forma, roubadas da experiência da infância.

Os dispositivos sociais que coíbem a experiência da infância, enquanto lugar soberano de criação – seja de qual criança for –, acabam domando o que de mais interessante pode decantar da infância: a construção do *novo* em termos de experiência e criação. Isso porque a criança vive a dimensão transformadora da experiência, especialmente com o espaço do brincar simbólico ou do faz-de-conta. No tempo do “Agora eu Era Herói”, vivendo o pretérito do futuro no presente, a criança tem a possibilidade de fazer como o artista: dos restos e do caos organizar uma nova ordem.

Por outro lado, quando a criança encontra-se com a dimensão literal do real, seja o real da necessidade, seja o da impossibilidade de fazer a polissemia com o que recebe do Outro<sup>7</sup>, a infância se transforma em um árido espaço de repetição, no qual a dimensão do mistério, do inacabado e do incerto fica relegada ao apagamento. Situações nas quais, ao ficar sem acesso à dimensão da polissemia e da magia, a criança resta como “camelo”. Podemos pensar que a criança-camelo surge quando a perspectiva de vida não passa do “esculacho”, ou ainda de uma sucessão de deveres, momento então em que a infância se encontra roubada.

## Referências

- ARIÈS, Philippe. *A história social da infância e da família*. Rio de Janeiro: Livros técnicos e científicos, 1981.
- AZAMBUJA, Maria Regina Fay. O processo histórico do reconhecimento dos direitos da criança. In: GURSKI, Roselene; DALPIAZ, Sonia; VERDI, Marcelo (Org). *Cenas da Infância Atual: a família, a escola e a clínica*. Ijuí: Unijuí, 2006, p. 41-59.
- BENJAMIN, Walter. Experiência e Pobreza. In: BENJAMIN, Walter. *Magia, Técnica, Arte e Política: Obras Escolhidas I*. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 114-119. [1933]
- BENJAMIN, Walter. O Narrador. In: BENJAMIN, Walter. *Magia, Técnica, Arte e Política: Obras Escolhidas I*. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221. [1936]
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades: 34, 2002.
- BILL, M.V; ATHAYDE, Celso. *Falcão: Meninos do Tráfico [Documentário]*. Rio de Janeiro: [s.n.], 2006. 125min.
- CALLIGARIS, Contardo. *Hello Brasil*. São Paulo: Escuta, 1991.
- DEL PRIORE, M. (Org.) *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999.
- ELIAS, N. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994. v. 1.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Infância, Mídia e Experiência. In: GURSKI, Roselene; DALPIAZ, Sonia; VERDI, Marcelo (Org). *Cenas da Infância Atual: a família, a escola e a clínica*. Ijuí: Unijuí, 2006, p. 27-40.
- FALEIROS, Vicente de Paula. Políticas para a infância e adolescência e desenvolvimento. In: *IPEA – Boletim de Políticas sociais: acompanhamento e análise*, [S.l.], n. 11, p. 171-177, 2005.
- FREITAS, Marcos Cêzar. História da Infância no Pensamento Social Brasileiro: Ou, fugindo de Gilberto Freyre pelas mãos de Mário de Andrade. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org). *História Social da Infância no Brasil*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 251-268.
- FREYRE, Gilberto. *Ordem e Progresso*. São Paulo: Nova Aguillar, 2000. (Serie Intérpretes do Brasil, v. 3)
- GAGNEBIN, Jeanne-Marie. *Sete aulas sobre linguagem, memória e história*. Rio de Janeiro: Imago, 1997.
- GURSKI, Roselene. Pais ou mestres? Notas sobre as fronteiras da família e da escola na educação contemporânea. In: RODRIGUES, Fátima; GURSKI, Roselene (Orgs.). *Educação e Função Paterna*. Porto Alegre: UFRGS, 2008. p. 11-29.
- JERUSALINSKY, Alfredo. As crianças do “readymade”. *Correio da APPOA*, [S.l.], n. 78, p. 37-39, abr. 2000.
- LACAN, Jacques. *Seminário 2: O Eu na Teoria de Freud e na Técnica da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. [1954/1955]
- LASCH, Christopher. *Refúgio num mundo sem coração: a família, santuário ou instituição sitiada?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- NIETZSCHE, Friedrich. Assim falou Zaratrusta. In: NIETZSCHE, Friedrich. *Obras incompletas*. São Paulo: Nova Cultural, 1996. p. 209-249 (Coleção Os Pensadores).
- NOGUEIRA NETO, Wanderlino. Por um sistema de promoção e proteção dos direitos humanos de crianças e adolescentes. In: *Serviço Social e Sociedade: criança e Adolescente*.



São Paulo: Cortez, 2005.

PEREIRA, Nádía do Nascimento. *Novas políticas na área da saúde mental da infância e adolescência: práticas e concepções teóricas na reinserção psicossocial*. 227 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) - Escola Nacional de Saúde Pública, Rio de Janeiro, 2003.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou Da educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SULZBACH, Liliana. *A invenção da infância* [Documentário]. [S.l.: s.n.], 2000. 26min.

## Notas

<sup>1</sup> Junto com a Funabem foi criada a Febem, entidade correspondente, de caráter estadual.

<sup>2</sup> Lei orgânica da Assistência Social, n. 8.742 de 07/12/1993. Presidência da República. Casa Civil. Acessar em [http://www.portovitoria.pr.gov.br/pdfs/legislacao\\_suas.pdf](http://www.portovitoria.pr.gov.br/pdfs/legislacao_suas.pdf). Acesso em 09 mai. 2012.

<sup>3</sup> PNAS, 2004. Visa à proteção social, à vigilância social e à defesa de direitos socioassistenciais e tem como prioridade a matricialidade na família.

<sup>4</sup> SUAS, 2005. Desenvolve os eixos da política de assistência: a gestão, o financiamento e o controle social. O SUAS propõe a execução através da Proteção Social Básica e a Proteção Social Especial, dividida em média e alta complexidade.

<sup>5</sup> MV Bill é um cantor de *rap* que compõe letras marcadas pela denúncia social. Publicou, com o produtor Celso Athayde, o livro e também documentário *Falcão: meninos do tráfico* (BILL; ATHAYDE, 2006), no qual retratam a vida dos jovens das favelas brasileiras que trabalham com o tráfico de drogas. O documentário foi realizado ao longo de seis anos, entre 1998 e 2006. Uma parte dele foi apresentada no *Fantástico* – Rede Globo, no dia 19 de março de 2006.

<sup>6</sup> O destaque para a polissemia do vocábulo *jogo* refere-se às diferentes formas de tradução da expressão *spiele*: jogar, brincar e representar. Para mais detalhes, ver Benjamin (2002, p. 102).

<sup>7</sup> Para tratar da constituição psíquica, Lacan diferencia duas instâncias: o chamado “pequeno outro”, que seria o semelhante, o parceiro imaginário, e o “Outro” (grande Outro), que ele conceitualiza como a instância simbólica e, portanto, da linguagem, que determina o sujeito, sendo de natureza anterior e exterior a ele. Lugar da palavra, do tesouro dos significantes (ver LACAN, 1954/55, p. 297).

**Recebido:** 04/05/2010

**Aprovado:** 13/06/2011

**Contato:**

Instituto de Psicologia  
Departamento de Psicanálise e Psicopatologia  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Rua Ramiro Barcelos, 2600  
Bairro Santa Cecília  
CEP 90035-003  
Porto Alegre, RS  
Brasil