

3. A MENINA NEGRA, O SUL DO ADULTO: UM DIÁLOGO ENTRE OS ESTUDOS DA INFÂNCIA E AS EPISTEMOLOGIAS DO SUL TENDO COMO TEMÁTICA AS QUESTÕES RACIAIS E DE GÊNERO

Nara Maria Forte Diogo Rocha
Maria de Fátima Vasconcelos da Costa

Este artigo visa expor uma leitura teórica sobre o lugar social da menina negra, tendo em conta a interseccionalidade etária, de gênero e etnorracial. Esta matriz teórica parte das Epistemologias do Sul e dos Estudos da Infância e objetiva contribuir para a construção de uma possibilidade de escuta mais qualificada para o excedente de visão desta criança, a menina negra, como agente social. Assim, inicialmente se explicita o que se entende pelo campo dos Estudos da Infância, seguidamente por sua intercessão com as Epistemologias do Sul, levando em conta as questões de gênero e etnorraciais, concluindo com as possibilidades deste diálogo teórico.

Os Novos Estudos da Infância: complexidade e interseccionalidade

Considerar a infância como construção social implica desconstruir a concepção de que sua determinação é de ordem biológica, constituída de modos diferentes em cada sociedade. Em sua dimensão estrutural, a infância compõe a sociedade estando presente como uma das idades da vida em que é uma importante

variável a ser considerada nas análises sociais, articulada a dimensões como classe social, gênero e etnia.

É possível fazer um reconhecimento do atual campo dos Estudos da Infância tomando as metáforas que o povoam e que também o organiza: o ver e o ouvir. Essa área parece ser um jogo de luz e sombra, onde as crianças ora estão visíveis, ora invisíveis. Também pode ser um coro dissonante, onde por vezes não se distingue as vozes dos adultos daquelas das crianças. As teses de um novo paradigma foram apresentadas por Prout e James (1997, p.8, tradução nossa):

1. Infância entendida como uma construção social. Como tal promove um quadro interpretativo para contextualizar os primeiros anos da vida humana. Infância é distinta de imaturidade biológica, não é natural nem universal e aparece como componente estrutural de muitas sociedades.
2. Infância é uma variável da análise social. Nunca pode estar divorciada de outras variáveis como classe, gênero ou etnia. Uma análise comparativa e de cruzamento cultural revela uma variedade de infâncias, ao invés de um único fenômeno universal.
3. As relações sociais das crianças valem estudos por si mesmas, independente das perspectivas e conceitos dos adultos.
4. Crianças são e devem ser vistas como ativas na construção e determinação das suas próprias vidas, das vidas dos que as cercam e das sociedades onde vivem. Crianças não são sujeitos passivos das estruturas sociais.

5. Etnografia é um método particularmente útil de estudo da infância. Ele permite uma voz mais direta e participação na produção dos dados sociais do que é geralmente possível através desurveys ou outros experimentos.

6. Infância é um fenômeno em relação com a dupla hermenêutica que as ciências sociais atualmente apresentam (ver Giddens, 1976). Assim, proclamar um novo paradigma da infância é estar engajado e responder a um processo de reconstrução da infância na sociedade.

Estes pressupostos, bem como sua construção, vão ser explicitados ao longo dos estudos examinados a seguir, que caracterizam a construção deste campo. Trata-se de compreender como a infância se torna um objeto específico da sociologia a partir de um olhar que rompe com uma tradição de reconhecê-la a partir do déficit, da falta e, portanto, da necessidade de socialização, tributária da visão durkheimiana. O papel da criança na transmissão cultural, como o entende o processo de socialização elaborado no funcionalismo durkheimiano, é de absorção daquilo que já está posto socialmente. Neste quadro, as questões levantadas pela criança não seriam derivadas de uma interpretação do mundo social, mas do seu processo incompleto e imaturo de socialização. Os novos Estudos da Infância, dentre eles a Sociologia da Infância, se contrapõem a esta visão por entender que a criança participa do mundo social produzindo cultura em relação com seus pares e com os adultos.

Sarmiento (2008), ao nos propor também um percurso com relação aos Estudos da Infância e seu estabelecimento, apresenta de início um paradoxo - já referido por James (2007) e a ser trazido neste texto com mais detalhes mais adiante - sobre

o crescimento deste campo infância como área específica e seu escasso impacto em termos de mudanças sociais, bem como a continuidade da invisibilização das crianças nas demais áreas de produção de saber. O que se chama hoje de nova Sociologia da Infância são aqueles estudos que realizam uma ruptura com os estudos anteriores, passando de uma abordagem da criança a partir da teoria da socialização durkheimiana, como Sirota (2001) postulou anteriormente, para uma compreensão da infância como categoria geracional. Interessa, portanto, à Sociologia da Infância que emerge nos anos 1990 compreender a sociedade que constrói uma infância como objeto de atenção e cuidados e que também a considera alvo preferencial da exclusão social. É a metáfora da visão que vela, cuida, mas também vigia, cerceia, limita e normatiza a infância.

A análise da realidade anterior aos anos 1990 possibilita compreender como se deu esta “ausência” de estudos anteriores na direção do reconhecimento da infância em seu valor por si mesma. Uma vez que as crianças eram consideradas destinatárias das ações dos adultos, sendo seu objeto de ocupação, e não figuravam como sujeitos de direitos. O constructo teórico da socialização durkheimiana, segundo Sarmento (2008), opera como interpretação de uma situação de invisibilidade, que tece o véu que a encobre, produzindo o esvaziamento do sujeito que deseja preencher/socializar. A revisão deste conceito por autores como Sirota (1994) e Corsaro (1997), dentre outros citados por Sarmento (2008), desvelam que o processo de transmissão e recepção suposto é muito mais complexo. Tal esforço só é possível no âmbito da individualização da sociedade contemporânea, que reconfigura os processos de socialização. Essa reconfiguração direciona esforços e preocupações para a infância, orientando a economia, em termos de produção, consumo e

trabalho, além do impacto em termos demográficos da população de crianças se fazer sentir na configuração das famílias e da previdência social.

A Sociologia da Infância orienta-se, de acordo com Sarmiento (2008), por estudar, portanto, crianças e infância. Crianças como atores sociais, singulares e contextualizados. Distintamente, a infância, como estrutura geracional, apresenta características universais, sendo elas a dependência e a subalternidade. O poder dos adultos sobre as crianças é reconhecido e legitimado de modo unidirecional, logo, “A existência de um grupo que é socialmente subalterno devido a sua condição etária é, por consequência, essencial à definição de infância” (SARMENTO, 2008, p.22). A condição heterogênea da infância revela-se quando cruzada com outras categorias sociais como gênero, classe e etnia/raça. Este campo também não se apresenta unívoco: o referido autor identifica tradições linguístico-culturais de interesse para o presente estudo por apresentar um mapa da produção atual e por permitir clarificar em que ramo este estudo se encontra filiado. Identificamos um agrupamento pela língua preferencial de publicação (a tradição linguístico-cultural), chamada de correntes ou abordagens, deixando claro que não se trata do estabelecimento de campos delimitados, mas similaridades em termos de orientações, estilo metodológico e problematização. Os autores que constam no Quadro 1 foram escolhidos por serem as principais referências nos trabalhos sobre o tema, embora existam outros.

Quadro 1 – Tradições Linguístico-Culturais em Sociologia da Infância e seus paradigmas.

Contexto	Correntes	Autores	Temáticas	Diálogo
Anglófono	Construtivo-Interpretativa	James, Prout, Jenks	Inscrição de crianças nos mundos sociais, cultura de pares, políticas públicas, colonização, espaço urbano, gênero, corpo, trabalho infantil, identidade social.	Sociologia da Saúde, Sociologia da Família, Estudos feministas.
	De intervenção	Alanen, Mayall		
	Estrutural	Qvortrup		Demografia, economia.
Francófono	Mista	Sirota, Montadon, Brougère, e outros	Práticas Escolares, interações entre pares na escola, festas, amizade, jogo e brincadeira.	Sociologia Francesa, Psicologia Infantil e Filosofia Política.
Lusófono	Crítica	Sarmento, Cerisara, Ferreira, dentre outros	Estudos etnográficos, Políticas públicas e educação, identidades, sociais, crianças em situação de risco.	Sociologia da Juventude, da família, da Educação, da Comunicação.

Fonte: Elaboração da autora a partir de Sarmento (2008) e de comunicação oral (2014).

No quadro acima, Sarmento (2008) destaca o papel dos lusófonos, sobretudo os portugueses, na disseminação dos conceitos da Sociologia da Infância. Os autores lusitanos funcionariam como uma espécie de *porteur*, termo francês para aquele que transmite uma tradição de conhecimento, mas que em sua polissemia pode significar também atravessador ou mesmo traficante.

As pesquisadoras Punch e Tisdall (2012) organizam seu texto apresentando uma introdução ao campo dos Estudos da Infância muito útil por complementar o apontamento de Sirota (2002) sobre o reconhecimento da infância como objeto de estudo sociológico. Incorporam também críticas das quais é possível partir, evitando o sentimento comum de esgotamento das discussões a respeito do tema. Assim, as autoras iniciam em acordo com Sarmiento (2008), situando os novos Estudos da Infância no início dos anos 1990, baseados numa uma revisão crítica a respeito do que se entendia por infância e por criança que resultou na denúncia às visões naturalizadas e universais e na articulação de novos conceitos. A Psicologia do Desenvolvimento foi o principal alvo de tais críticas, as mais representativas foram feitas ao trabalho de Piaget, questionado, sobretudo, por um imperialismo que, ressaltam Punch e Tisdall (2012), não necessariamente derivou de suas ideias. Nesse momento, a Sociologia da Infância tende a se aliar às visões de desenvolvimento mais aproximadas da teoria histórico-cultural da mente.

A Convenção das Nações Unidas pelos Direitos das Crianças estruturou-se na implementação da tríade Proteção, Provisão e Participação, ou seja, a criança deve ser protegida a partir do reconhecimento de sua condição peculiar, sendo dependente e vulnerável, principalmente no início da vida, e a ela se deve prover recursos para um pleno desenvolvimento, sendo sua participação reconhecida e estimulada. Embora tenha sido assinada por diversos países que se comprometeram a implementar tais direitos, a Convenção é criticada pela universalização de noções. Punch e Tisdall (2012) apontam para o fato de que Proteção e Participação podem se chocar em situações muito frequentes para um grande número de crianças, como, por exemplo, o trabalho infantil, desastres como a *Tsunami* que assolou o Japão em 2004,

crianças que cuidam de pais com AIDS, crianças que migram independentemente, dentre outras. A Proteção tem sido criticada por ser exercida com base numa suposta infância globalizada para a qual as crianças deveriam ser devolvidas, servindo aos interesses de levantamento de fundos financeiros, sendo que as condições de vida das crianças são muito mais complexas que este suposto ideal, não havendo, portanto, retorno possível.

A noção de direito, que se ancora no Iluminismo europeu, é alinhada a uma compreensão de universalidade, igualdade, liberdade, e, sobretudo, de indivíduo. Punch e Tisdall (2012) apontam alternativas à noção de direito que têm sido provenientes dos estudos feministas, a exemplo da ética do cuidado, que não se fundamenta em regras e direitos, mas no reconhecimento e suporte à interdependência. São possibilidades que não corroboram com visões individualistas, mas ressaltam o aspecto relacional.

Destacamos aqui outro exemplo recortado pelas autoras, relativo à Carta Africana dos Direitos e Bem-Estar da Criança (1990 apud Punch e Tisdall, 2012), onde se enunciam as responsabilidades da criança. O documento faz as ressalvas concernentes às suas limitações e capacidades e considera que a criança deve: contribuir para a coesão familiar, cuidando de mais velhos e doentes em caso de necessidade; colocar suas habilidades intelectuais e físicas a serviço da comunidade; preservar e fortalecer a solidariedade nacional, bem como os valores culturais da África em espírito de diálogo e tolerância e contribuir para o bem-estar moral da sociedade, para a unidade de seu país e da unidade africana. A comunalidade como uma alternativa ao individualismo, presente nesta concepção de direito, também é problemática, posto que, nas atuais relações de poder, crianças facilmente seriam o foco dos aprendizados sobre a “responsabilidade” e continuariam submetidas ao patriarcado ou simplesmente ignoradas. Assim, as

autoras citadas concluem que “reciprocidade” seria um elemento importante de diálogo entre a dimensão dos direitos individuais e dos deveres. Contudo, ao consideramos o fundamento cultural da interdependência expresso em entendimentos sobre a cultura africana (na noção de *Ubuntu*), encontramos suporte para que crianças tenham mais apoio e consideração.

Ao questionar os “mantras adotados pelos novos Estudos da Infância” (PUNCH; TISDALL, 2012, p.21), as autoras oferecem uma via para que se possa partir de determinadas noções e não a elas retornar indefinidamente. Tais mantras dizem respeito, teoricamente, à consideração das crianças como agentes e à construção social da infância, traduzidas metodologicamente em etnografias e microestudos que discorrem sobre a ética e o privilégio das vozes das crianças, como se estes ainda fossem pontos a serem discutidos e não consensos já estabelecidos. Não é à toa que tantas vezes vemos referida a preocupação com o futuro dos Estudos da Infância (PROUT, 2005).

A pressão exercida pelo mundo adulto sobre o mundo das crianças pode ser entendida como uma espécie de colonialismo. Prout (2005) afirma não ser mais possível compreender infância como um fenômeno social unívoco perante a complexidade dos modos de vida contemporâneos que tornam ainda mais visíveis sua diversidade. Sua principal tese é de que, se as representações da infância alternaram-se entre ênfases no social e no biológico, é necessária a criação de um quadro teórico que permita articular estes dois polos.

Podemos relacionar a desestabilização do eu, desenhada por Hall (2006), com a fragmentação e a complexidade contemporâneas, que obviamente incidem sobre modos de conceber a infância. Prout (2005) percebe em crianças um maior engajamento

nos processos de identificação étnica e racial, considerado fruto da maior convivência entre os diferentes proporcionada pelo aumento da imigração. Ao mesmo tempo em que a diversidade das infâncias é evidente, as culturas da infância se tornam cada vez mais homogêneas, tendo em vista a experiência local com os produtos fabricados em massa para crianças, como brinquedos e desenhos animados, dentre outros. Paralelamente à visão de que crianças têm sido consideradas mais autônomas e sua vontade e autoridade mais reconhecida e negociada, Prout (2005) demonstra que mecanismos de regulação via educação têm se especializado cada vez mais, colocando as crianças no centro das ansiedades em relação à incerteza do futuro. Para o autor, a idade moderna não marca o início da infância, mas de separação da vida adulta e que torna esta última possível de ser mapeada. Assim, a intensa preocupação com a preparação das crianças para a vida adulta traduz-se na criação de mecanismos de controle e homogeneização sobre o que as crianças aprendem e como aprendem, compensando a falta de possibilidade de controle dos rumos da economia, por exemplo. Como não é possível prever e controlar o futuro econômico, o investimento nas crianças é feito neste sentido. Esta ênfase no futuro também foi pautada por Santos (2006) como marco da cultura ocidental, através da ideia de que o progresso invalida o passado e circunscreve o presente. É possível fazer uma relação desta ideia com a noção de desenvolvimento criticada pelos Estudos da Infância. Os mesmos pressupostos subjacentes à construção desse conceito são encontrados em relação à ideia de progresso, sejam eles evolução ou superação unidirecionais. Ambos têm como consequência a subordinação do tempo presente ao futuro ou a subordinação da infância à vida adulta.

Quijano (2005, 2010), pensador dos Estudos Descoloniais, explica como a ideia de raça funda as relações coloniais, fixando hierarquias e justificando a dominação, além de reformular a noção de gênero. São articuladas as questões do trabalho, da raça e do gênero como três instâncias centrais de ordenamento da exploração/dominação. Alinhada com a ótica da colonialidade do poder, à qual tivemos acesso através das Epistemologias do Sul, compreendemos com o autor que tal classificação constituiu-se de modo mais complexo, envolvendo, além de processos cognitivos, as relações de poder. “Da nossa perspectiva, somente processos de subjetificação, cujo sentido é o conflito em torno da exploração/dominação, constituem um processo de classificação social” (QUIJANO, 2010, p.116). O diálogo com a Sociologia da Infância que desejamos aprofundar busca tematizar uma quarta instância: a idade. Entende-se que a idade, o sexo e a força de trabalho foram, antes do capitalismo, centrais nos processos de classificação social. Idade e sexo teriam impacto na possibilidade de realização de trabalho. O fenótipo, contudo, não segue este padrão, visto que textura de cabelo, cor de pele ou formato de nariz e olhos não têm analogia semelhante.

Enquanto a produção social da categoria “gênero”, a partir do sexo é sem dúvida, a mais antiga na história social, a produção da categoria “raça” a partir do fenótipo é relativamente recente e sua plena incorporação na classificação dos indivíduos nas relações de poder tem apenas 500 anos, começa com a América e a mundialização do padrão de poder capitalista. (QUIJANO, 2010, p.119)

A racialização é, portanto, um efeito da colonialidade do poder. Das relações de dominação dos colonizadores europeus, de fenótipo branco sobre os outros não europeus colonizados,

classificados como “de cor”, cria-se a gradação entre superior e inferior, respectivamente ligadas à cor da pele como marca social mais significativa, por ser mais visível. Isto facilitou a naturalização do controle, submetendo os grupos dominantes “de cor” a serem intermediários da transferência de riqueza da colônia para o centro, estabelecendo as relações de exploração/dominação que mantêm os colonizados em situação de dependência. Depois de explicar a colonialidade das relações de trabalho, ao que não vamos nos deter com profundidade, Quijano (2010) aborda a colonialidade das relações de gênero. Se na Europa a prostituição feminina foi a contraparte da família burguesa, o acesso sexual não pago dos homens europeus às mulheres negras e indígenas racializa as relações de gênero nos países de história colonial. Enquanto a unidade familiar burguesa era preservada nas metrópoles, nas colônias acontecia a desintegração do parentesco e da filiação, pautadas na racialização e no escravismo. Em termos culturais, a colonização ou destruiu a estrutura societal autóctone, reduzindo-a à condição de ruralidade e iletramento, ou impôs a hegemonia da perspectiva eurocêntrica, colonizando o olhar sobre as heranças intelectuais e estéticas.

A estrutura de dominação produz os sistemas de classe social, racismo e sexismo como formas distintas de opressão. O conceito de interseccionalidade é construído no âmbito acadêmico do ativismo feminista negro para dar conta da interação entre estas múltiplas formas de opressão, sem, contudo, hierarquizá-las. Ao examinar as apropriações deste conceito no contexto brasileiro, Rodrigues (2013) explica que a identidade de gênero não se traduz em solidariedade interracial. A solidariedade entre as mulheres negras possibilita que a pauta sobre a questão racial seja incluída no movimento feminista. Entretanto, a articulação entre raça e gênero fica, no Brasil, a cargo das feministas negras,

como se fosse concernente apenas a elas, ao passo que internacionalmente essa pauta foi paulatinamente incorporada. Este cenário brasileiro estava diretamente ligado com a baixa participação acadêmica de mulheres negras e vem se alterando conforme o quadro universitário muda. As discussões interseccionais entre gênero e raça são ainda desafios da escola e da academia.

Estabelecemos um diálogo dos Estudos da Infância com as Epistemologias do Sul, de modo a tentarmos avançar no fortalecimento de ambas as linhas de estudo, bem como dar maior suporte ao entendimento de nossa questão principal: o que a menina negra nos permite pensar em termos de etnia, raça e gênero.

Epistemologias do Sul e Estudos da Infância: diálogos a respeito de idade, raça/etnia e gênero em estudos recentes

A ligação entre a Sociologia da Infância e as teorias pós-coloniais foi ensejada em publicação organizada por Faria e Finco (2011) abordando o campo da Sociologia da Infância. Florestan Fernandes é citado como um dos primeiros estudiosos da infância no Brasil na década de 1940, com as “trocinhas do bom retiro”, onde se apresenta um conceito de cultura da infância e é mostrada a condição infantil como objeto da Sociologia. Os autores apontam também os estudos de Rosemberg ao aludirem ao adultocentrismo na discussão sobre a educação como colonialismo. Os Estudos Pós-coloniais contribuem nesse sentido por pensarem o mundo contemporâneo a partir de perspectivas críticas do essencialismo e das relações desiguais. Assim, aprender com as crianças é “habitar as brechas dos discursos dominantes” (FARIA; FINCO, 2011, p.6). A Sociologia da Infância no Brasil parece ligada aos temas educacionais na busca de uma educação emancipatória.

Castro e Kosmisky (2010) avaliaram a contribuição da visibilidade que as ciências sociais permitiram à questão da infância no Brasil, a partir da década de 1960. Entre os anos 1960 e 1980, a infância era vista como um problema social e as crianças vistas como objeto de controle e cuidado, sobretudo as pobres. No século XX, elas são tematizadas nas ciências sociais como sujeitos de direitos e atores sociais, o que teve a ver com o processo de redemocratização do Brasil, com forte participação dos movimentos populares em defesa dos direitos das crianças. Tal mudança, contudo, não alterou profundamente a situação da maioria das crianças pobres.

Nascimento (2011) discorda da visão apresentada por Castro e Kosmisky (2010) sobre a incipiência da Sociologia da Infância no Brasil. Em capítulo da mesma publicação, versando sobre a constituição deste campo de pesquisa a partir de pesquisa ainda em curso, a autora realiza, em 2010, o mapeamento dos grupos de pesquisa relativos à área. A educação emerge como o campo disciplinar que mais se fundamenta na Sociologia da Infância e questiona a respeito do impacto desta visão nas políticas públicas. Sua leitura da Política Nacional de Educação Infantil (2006) revela a presença de conceitos da Sociologia da Infância. Supõe-se então que a relação entre a universidade e as escolas públicas acontece de modo a que a primeira exerça sua influência sobre a segunda:

Em contrapartida, é de supor que esses grupos de pesquisa, em sua maioria instalados em universidades públicas, estabeleçam contato com as redes públicas de ensino, seja por meio do campo da pesquisa ou do envolvimento dos professores em projetos de pós-graduação, ou, ainda, por parcerias entre universidades e secretarias de educação. Desse modo, e como segun-

da questão, haverá algum impacto do conhecimento produzido por esses grupos sobre projetos e práticas pedagógicas? (NASCIMENTO, 2011, p. 49)

Interessante, pois a leitura que apresentamos a respeito da Sociologia da Infância é a de que este campo de estudos é muito afetado pelas demandas vindas da sociedade, muitas vezes tomando suas questões das políticas e da militância pelos direitos das crianças. Castro e Kosmisky (2010) dizem que as ciências sociais são provocadas a entrar na discussão da agenda política e compreender o conhecimento sobre a infância que tem sido produzido pelas Organizações Não Governamentais e Internacionais. A relação entre as universidades e a sociedade parece necessitar de um contraponto menos hierarquizado e unilateral em termos da produção de saber. Por fim,

Parece, contudo, necessário compreender melhor os fundamentos teóricos e metodológicos, os contextos de surgimento dos debates, as abordagens interdisciplinares dos estudos da infância, a pertinência das pesquisas, para evitar equívocos na disseminação do campo e no aprofundamento da relação entre a sociologia da infância e educação.”(NASCIMENTO, 2011, p. 52)

Portanto, o campo da Sociologia da Infância no Brasil se recria através de suas relações com a educação e precisa prezar pelo rigor e pela liberdade. Esta precisão está atrelada à pertinência das pesquisas ao contexto das crianças brasileiras. Como afirmam Castro e Kosmisky (2010), não se trata somente de identificar imagens de crianças como objetos de cuidados e controle ou como sujeito de direitos, mas de ter tais imagens analisadas. Tanto a vitimização como a glamourização impedem relações mais

próximas entre crianças e adultos, bem como não permitem que os esforços para a melhoria de suas vidas sejam feitos de modo participativo. O diálogo com os Estudos Pós-coloniais possibilita a crítica interna à disseminação do campo de estudos da Sociologia da Infância como mera transmissão de uma tradição europeia de conhecimentos.

A contribuição deste texto no sentido de aprofundar teoricamente esta discussão articula crianças e adultos, pensados também em termos de raça/etnia, gênero e estrato social. Entrelaçamos, desse modo, a Sociologia das Ausências e a Sociologia das Emergências, assim como a Ecologia dos Saberes, conceitos propostos por Santos (2006) às produções brasileiras e internacionais no campo da Sociologia da Infância.

A Sociologia das Ausências visa trazer o que não é tematizado pelo modo de pensar atual, embora o estructure. Trata-se do que é considerado ausente, mas na verdade está presente de modo desqualificado. Santos (2006) critica o que nomeia, a partir de Leibniz, como razão indolente, apresentando-a em quatro modos: razão impotente, razão arrogante, razão metonímica e razão proléptica. Interessam aqui, sobretudo, as duas últimas. A razão metonímica absorveu os impactos do multiculturalismo para continuar produzindo a não-existência das outras formas de saber, reivindicando a si mesma como único modo válido de racionalidade e, quando não desconhece, subjuga todas as outras. A razão proléptica, por sua vez, subjuga o futuro ao presente, por uma concepção linear e unidirecional da temporalidade, tendo na noção de evolução e progresso fortes aliados na desqualificação de outros modos de produção de saber. A não-existência é produzida de acordo com o sistematizado nos quadros a seguir a partir de Santos (2006):

Quadro 2 - Lógicas de produção da não existência (continua).

Lógicas de produção da não-existência	Modos de produção do não-existente	Formas produzidas
Monocultura do saber e do rigor do saber	Ciência moderna como critério de verdade	O ignorante
Monocultura do tempo linear	Ideia de progresso, evolução e desenvolvimento.	O residual
Lógica da Classificação Social	Naturalização das diferenças, sobretudo racial e sexual.	O inferior
Lógica da escala dominante	A medida válida seria o universal, frente ao qual o particular se veria subsumido.	O local
Lógica produtivista	Produtividade entendida como lucro dentro do sistema capitalista. Supremacia do econômico.	O improdutivo

Fonte: Elaboração própria a partir de Santos (2006).

Todos estes modos de produção da não-existência estão presentes na escola e aparecem nas falas das crianças sobre os “outros”, sendo tematizados com maior ou menor ênfase nas atividades realizadas. As crianças, por sua vez, também seriam “não-existentes” sob o ponto de vista desta lógica. É perceptível como as formas produzidas, sendo elas o ignorante, o local, o inferior e o improdutivo, podem ser aplicadas a uma compreensão de Infância como déficit. Para enfrentar e superar tal modo de pensar, Santos (2006) sistematiza cinco ecologias, das quais se faz aqui relação com a infância. Esta ligação se mostra interessante, pois estabelece um diálogo com a infância a partir da perspectiva da Sociologia da Infância e das Epistemologias do Sul. A famosa assertiva de que “Temos o direito de ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferente sempre

que a igualdade nos descaracteriza.” (SANTOS, 2006, p. 290) diz respeito às críticas que as Epistemologias do Sul fazem ao se recusar a pensar o outro como exógeno, propondo o outro como constitutivo de si. A interlocução deste pensamento com a Infância é exposta no Quadro 3 abaixo.

Quadro 3 – Relações entre a Infância e a Ecologia dos Saberes (continua).

Ecologias	Não-exis-tência produzida	Modos de confronto	Formas produ-zidas	Relação com a Infância
Ecologia dos Saberes	O ignorante	Despensar	Identificação de outros saberes, seus limites e possibilidades de diálogo.	Imaginação (CASTRO, 2013)
Ecologia das temporalidades	O residual	Desresidualizar	Contemporaneidade como aproximação entre os diferentes modos e contextos de vida.	Inexperiência (CASTRO, 2013)
Ecologia dos reconhecimentos	O inferior	Desracializar Traduzir	Reconhecimentos recíprocos.	Intergeracionalidade (CASTRO, 2013)
Ecologia das trans-escalas	O local	Deslocalizar Imaginação Cartográfica	Articulações globais/locais contra hegemônicas.	Cultura infantil (CASTRO, 2013)
Ecologia das produtividades	O improdutivo	Desproduzir	Equidade, participação democrática, sustentabilidade e solidariedade transnacional.	O lúdico (Sarmiento, 2004)

Fonte: Elaboração teórica da autora a partir de Santos (2006), Castro (2013) e Sarmiento (2004).

Esclarecendo os pontos acima, temos:

- a. a Ecologia dos Saberes e a Imaginação: trata da desconstrução da hegemonia do pensamento científico pelo reconhecimento das limitações deste pensamento e da utilização contra-hegemônica dos saberes científicos. Visibiliza perspectivas alternativas dentro da própria ciência. Lida com a incompletude dos saberes. Produto: diálogo entre os saberes. Para Castro (2013), o Estudo da Infância é um confronto de experiências de chegada que marcam a estrangeiridade e a novidade do olhar sobre o mundo, congregando as questões de espacialidade e temporalidade abordadas a seguir. Inspirada em Lyotard, a autora compreende a infância como o enigma que ensina a ciência;
- b. a Ecologia das Temporalidades e a Inexperiência: adoção de perspectivas multitemporais que compreendam as diferentes formas de experimentar e organizar o tempo. Produto: contemporaneidade. Podemos pensá-la, a partir de Agamben (2010), como aproximação entre os diferentes modos e contextos de vida, na fragmentação característica do que é contemporâneo. “Enquanto a Sociologia das Ausências amplia o presente, juntando ao real existente o que dele foi subtraído pela razão metonímica, a Sociologia das Emergências amplia o presente, juntando ao real amplo as possibilidades e expectativas que ele comporta” (SANTOS, 2006, p.109). A Sociologia das Ausências é relativa ao campo das experiências sociais. A crítica da razão proléptica incide, sobretudo, na infância, pois tem a ver com o futuro. A Sociologia das Emergências visa contrair o futuro como categoria linear va-

zia, destinada a se tornar passado. A infância, no entender de Castro (2013), rompe com a lógica linear na qual passado produz futuro. Frente à Inexperiência, que se apresenta como vulnerabilidade, articula-se a presença do que a autora chama de “ação assaltada”, aquela que emerge em resposta espontânea e insuficiente aos desafios urgentes. Santos (2006) se refere à necessidade de romper com a lógica de um futuro que valide o passado, sugerindo que se dilate o presente. Na linguagem da criança também estão presentes as recorrências e a reiteração como criação deste presente dilatado e de uma temporalidade recursiva (SARMENTO (2002);

- c. a Ecologia dos Reconhecimentos e a Intergeneracionalidade: este tópico é importante por tocar na temática dos reconhecimentos e por, no seu enlace com a infância, colocar em causa a educação. A forma pela qual se organiza a Ecologia dos Reconhecimentos é a da legitimação das diferentes identidades, produzindo identificações-mútuas. Esta reciprocidade exige lançar mão de traduções para que seja possível o diálogo entre as diversas compreensões de mundo que compõem o cultural. O trabalho de tradução é visto como hermenêutica diatópica: “A hermenêutica diatópica parte da ideia de que todas as culturas são incompletas e podem ser enriquecidas pelo diálogo com outras culturas” (SANTOS, 2006, p.116). Assim, a tradução é um trabalho intelectual e político. Das zonas de contato deriva o que traduzir. São fronteiras, periferias ou margens. Como o trabalho da escola as habita? Que aspectos das diferentes culturas são trazidos à tona? Ao considerar que a visibilidade das crianças acontecia a partir dos seus contextos de origem, Castro (2013) apresenta uma história da infância

brasileira construída entre Casa-grande e senzala e, posteriormente, ao ideário de progresso base da nacionalidade brasileira, quando se refere ao destino dual das crianças brasileiras como futuro da nação ou o abandono. Portanto, reconhecer crianças contemporâneas no Brasil é reconhecer também que as diferenças geracionais se estruturaram em um contexto mais amplo do que a queda de conceitos universais que aproxima e borra as diferenças entre adultos e crianças. Isto significa a ruptura da reciprocidade do pacto geracional e exige outras formas de solidariedade entre gerações. Se o legado a ser transmitido já se desatualiza antes de sua apropriação, os fins coletivos que contornavam as diferenças entre adultos, crianças e seus compromissos com seus lugares sociais também são desamarrados. E esta configuração afeta diretamente a função da escola atual, permitindo compreender sua crise de legitimidade, o que nos leva ao próximo ponto;

- d. a Ecologia das Trans-escalas e as Culturas da Infância: torna visível outras aspirações universais, desidentificar universalidade com os pilares do comércio livre, da democracia, do individualismo e dos direitos humanos. Lança mão da Imaginação cartográfica. Produto: articulações globais/locais contra-hegemônicas. As culturas de pares poderiam ilustrar uma relação desta Ecologia com a Infância naquilo que as ordens construídas pelas crianças (FERREIRA, 2004) se traduzem em desafios ao que o adulto estabelece e ao exercício do seu comando. As crianças, com seus segretos conchavos, buscam sua autonomia e o domínio sobre a própria vida, estabelecendo suas preocupações, rotinas e interesses, que escapam e desafiam a ordem adulta.

- e. a Ecologia das Produtividades e o Lúdico: questionamento do paradigma de desenvolvimento econômico. Produção solidária. Concepção abrangente de economia que inclui equidade, participação democrática, sustentabilidade e solidariedade transnacional. Na relação que se busca com a Infância, o lúdico, do qual a criança tem a primazia, é a metáfora da desprodução, da ação sem finalidade, da precariedade do que, como diria o poeta Manoel de Barros – apoiado por Sarmiento (2004)–, não serve para nada e por isso mesmointeressa, sendo manancial de outra estética.

A Sociologia das Ausências visa ampliar o campo de experiências credíveis e aqui a encontramos com a Sociologia da Infância, que, por sua vez, examina um campo anteriormente invisibilizado pela atuação das lógicas acima descritas. Assim, a Sociologia das Emergências opera uma contração, ou seja, uma aproximação mais concreta do futuro, em termos de probabilidades, com o objetivo de uma ancoragem da esperança. Essa contração também diz respeito a uma aproximação do horizonte, que deixa de ter um caráter tão longínquo, universal e grandioso. Funcionando em par com a dilatação do presente, as emergências visadas são aquelas relativas às emancipações sociais que reivindicam realização. Trata-se do que aparece como potência/capacidade ou potencialidade/possibilidade, isto é, “As culturas só são monolíticas quando vistas de longe. Quando vistas de dentro ou de perto é fácil ver que são constituídas por várias e por vezes conflituais versões da mesma cultura” (SANTOS, 2006, p.121).

Não é possível compreender infâncias sem os matizes raciais, de gênero e de classe social. Todavia, é sabido que os estudos de gênero constituem-se no campo interdisciplinar entre a Antropologia, a Psicanálise, a Linguística, a Sociologia e a História,

reunindo uma vasta produção, da qual não se pretende aqui dar conta. O descolamento entre gênero e sexo biológico abre todo um campo de discussões sobre o significado sociocultural de ser mulher e homem (e, portanto, do que significa ser menina e menino).

Judith Butler e Donna Haraway foram pioneiras nesta discussão nos campos da Filosofia e da Antropologia (PISCITELLI, 2008), permitindo assim entrever como a oposição natureza/cultura se reedita na construção social do gênero e do lugar da mulher. A dominação masculina estaria justificada a partir do momento em que esta se alia a uma compreensão de que a cultura deve sobrepor-se à natureza, atribuída à mulher. A consideração da cultura do ponto de vista discursivo permite entender a mútua constituição destes lugares, bem como suas funcionalidades.

Desconstruir a relação sexo/gênero significa entender que a biologia não possui a verdade que pode se sobrepor aos construtos culturais, que dariam a última palavra na significação do corpo. Deste modo, Butler (2010, p.26) afirma que “nesse caso, não a biologia, mas a cultura se torna o destino”, pois o sexo é também produzido discursivamente. Sendo a identidade efeito de práticas discursivas, a autora define gênero não como um sujeito, como as teorias feministas supunham, mas a mulher como uma categoria de sujeito a ser emancipado. “O gênero é sempre um feito, ainda que não seja obra de um sujeito tido como preexistente à obra” (BUTLER, 2010, p. 48). Esta compreensão pressupõe um sujeito descentrado, composto pelos múltiplos efeitos (raça e classe, por exemplo) que o atravessariam.

Sabendo que a matriz de poder que institui o gênero é marcadamente branca, falocêntrica e heterossexual, opera-se aí mais uma linha do pensamento abissal, como diria Santos (2006), que

situaria ao Sul a mulher, ou seja, a mulher como subalterna. Meninas negras lidariam, portanto, com os efeitos de uma dupla dominação, sendo praticamente o avesso do projeto hegemônico, ou o mais ao sul do Sul. Sua condição vai delinear modos de viver a infância e localizá-las de um ponto de vista privilegiado sobre a sociedade atual para compreendermos formas de dominação e de resistência.

A simples pluralização do conceito “de mulher para mulheres, de criança para crianças” continua deixando escapar a normatização ao se articular e fixar nas outras questões concernentes à raça/etnia e idade. Isto está profundamente arraigado às políticas de representação, que requerem um sujeito estável a quem representar, pois apontam para um paradoxo que “[...] presume, fixa e restringe os próprios sujeitos que espera representar e libertar” (BUTLER, 2010, p.213). A ideia da autora seria encontrar modos possíveis de acompanhar as múltiplas possibilidades de ser, o que tem sido tematizado nas teorias *Queer*, que versam sobre a vivência de gays, lésbicas e transgêneros.

As alianças entre o Feminismo e os Estudos Pós-coloniais pautam as questões da representação política e dão relevância à raça/etnia. Spivak (2010) é uma pensadora que, a partir do seu lugar como intelectual indiana formada nos Estados Unidos, discute os campos do Feminismo, Pós-colonialismo, Multiculturalismo e Globalização. Em seu texto “Pode o Subalterno falar?”, no qual investiga as possibilidades de enunciação daquele que foi construído como o “outro” pelo intelectual europeu, a questão da representação é examinada em duas dimensões: política e figurativa. A representação política, simbolizada pela “procuração” como ferramenta do fazer-se representar, põe em causa a impossibilidade do reconhecimento do “outro” como sujeito de direitos. Em termos da representação figurativa, o “retrato” simboliza o

modo pelo qual o outro pode ser visto. Seu conceito de subalternização diz respeito à exclusão econômica e legal e o impedimento do acesso a uma condição de plena cidadania, que priva o subalterno de meios para falar ou para se fazer ouvir. Compreendemos aqui que tanto mulheres quanto crianças estariam inscritas nestes termos como subalternas, reforçando a compreensão que fizemos de Santos (2006). A partir dos Estudos Pós-coloniais e Culturais, a noção de raça é somada à de gênero e de idade.

Trevisan (2007) encontra inflexões de gênero em seu estudo sobre crianças, no qual, a partir da Sociologia da Infância, se debruçou sobre a questão do amor e dos sentimentos com estudantes de 1º ano (6 anos) e de 4º ano (10 anos) em situação escolar. As relações afetivas aparecem muitas vezes ligadas ainda ao mundo adulto e ainda tratadas com estranheza no campo da Sociologia e, pensamos, também na Educação. As emoções e afetos de crianças só tem lugar no mundo adulto no que diz respeito aos aspectos desenvolvimentais na direção das competências e habilidades sociais, não sendo importante, nesta perspectiva, o significado dado pelas próprias crianças a estas experiências. A feminização da prática afetiva é algo ressaltado pela autora: “As crianças parecem transferir para os seus próprios domínios construções de gênero que estão presentes na sociedade, nomeadamente no mundo adulto, e adaptam suas visões aos seus universos emocionais próprios.” (TREVISAN, 2007, p.53). Desta forma, percebe-se que as crianças reproduzem interpretativamente o que é ser homem e mulher em termos das performatividades de gênero, ou seja, da repetição de estilos e ações atribuídas culturalmente a cada um destes âmbitos, que determinam o que podem/devem e o que não podem/não devem fazer.

Finco e Oliveira (2011) também fazem parte da referida publicação sobre os Estudos da Infância e os Estudos Pós-colô-

niais e abordam a diferença em termos de raça e gênero. Objetivam dar visibilidade à criança concreta, visando a construção de um esforço educativo que não transforme as diferenças em desigualdades. Crianças negras e brancas constroem suas identidades relativamente à raça, porém o silenciamento com relação à branquidade tem como efeito a racialização dos outros grupos que não o branco. Quanto ao gênero, meiguice e agressividade aparecem endereçadas a meninas e meninos, respectivamente, enquanto, em relação à raça, a beleza é reconhecida como atributo das crianças brancas, sendo a elas referida muitas vezes como um reflexo da beleza das professoras, também brancas. Os apelidos também foram encontrados e eram utilizados pelas professoras. Ao adultocentrismo mesclam-se o androcentrismo e o etnocentrismo. Os estereótipos foram compreendidos como a biologização das características subjetivas de um grupo, o que acontece em ambas as pesquisas em relação à raça e gênero demonstrados por parte das professoras. Assim, são trazidas como exemplo a fala das educadoras a respeito de que negros preferem as loiras. Elas aparecem como as guardiãs da normalidade, regulando as brincadeiras de meninos e meninas através de mecanismos de incentivos e desencorajamentos. “O corpo negro na creche era identificado como travesso” (FARIA; OLIVEIRA, 2011, p.74) e as crianças negras como gordas, suadas e sujas. Como considerações finais, as autoras entendem que a contribuição da Sociologia da Infância nesse sentido é demonstrar que as crianças estão numa condição desigual de poder numa sociedade bastante hierarquizada em termos de gênero e raça.

Conclusão

Embora o conceito de interseccionalidade possa parecer muito abstrato e difícil de ser operado em uma primeira abordagem, é importante desenvolvê-lo. A incorporação de conceitos da Epistemologia do Sul e dos Estudos da Infância, como vimos, pode ajudar a dar mais concretude a esta difícil empreitada.

Ao ouvirmos a menina negra, tornamos possível o acesso a um excedente de visão que muito nos informa sobre os desafios ainda a enfrentar para a construção de uma sociedade mais igualitária.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, SEB, 2006.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2010.

CASTRO, Lúcia Rabelo de. **O futuro da Infância e outros escritos**. Rio de Janeiro: Editora 7 letras, 2013

CASTRO, Lucia Rabello; KOSMINSKY, Ethel V. Childhood and its Regimes of Visibility in Brazil: an Analysis of the Contribution of the Social Sciences. **Current Sociology**, v. 58, n. 2, p. 206-231, mar. 2010.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela. **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

FERREIRA Manuela. **“A gente gosta é de brincar com os outros meninos!”** as relações sociais entre crianças num Jardim de Infância. Porto: Edições Afrontamento, 2004.

JAMES, Allison. Giving Voice to Children's Voices: Practices and Problems, Pitfalls and Potentials. **American Anthropologist**, v. 109, n. 2, p. 261–272, 2007.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. Reconhecimento da sociologia da infância como área de conhecimento e campo de pesquisa. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de e FINCO, Daniela. **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

PISCITELLI, Adriana. Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. **Sociedade e Cultura**, [Goiânia], v.11, n. 2, p. 263-274, jul./dez. 2008. Disponível em: <www.revistas.ufg.br/index.php/fchf/article/download/5247/429>. Acesso em: 14 ago. 2014.

PROUT, Alan. **The future of childhood**: towards the interdisciplinary study of children. London: Routledge Falmer, 2005.

PROUT, Alan; JAMES, Allison. A new paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems. *In*: PROUT, Alan; JAMES, Allison. **Constructing and Reconstructing Childhood**: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood. London: RoutledgeFalmer, 1997.

PUNCH, Samantha; TISDALL, E. Kay M. Not so new? Looking critically at childhood studies. **Children's geographies**, Edinburgh, v. 10, n. 3, p. 249-264, [2012?]. Disponível em: http://www.research.ed.ac.uk/portal/files/5457511/Tisdall_and_Punch_2012_Not_so_new_Children_s_Geographies_10_3_.pdf>. Acesso em: 28out. 2013.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Editora Cortez. 2010.

RODRIGUES, Cristiano. Atualidade do conceito de interseccionalidade para pesquisa e prática feminista no Brasil. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 10., Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2013. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/10/resources/anais/20/1384446117_ARQUIVO_CristianoRodrigues.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2013.

SANTOS, Boaventura Sousa de. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. [Para um novo senso comum. A ciência, o direito e a política na transição paradigmática. Volume IV] Porto: Companhia das Artes, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e culturas da infância**. 2002. Disponível em: <http://www.titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2011.

_____. Interculturalidade nas Culturas Infantis. *In*: Leni Dornelas (Org.). **Produzindo Pedagogias Interculturais na Infância**. Petrópolis: Vozes, 2004. p.19-40.

_____. Sociologia da Infância: correntes e confluências. *In*: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. (Org.). **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n.112, mar. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000100001&Ing=en&nrm=iso.>. Acesso em: 25 jan. 2012.

SPIVAK, GayatriChakravorty. **Pode o Subalterno Falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TREVISAN, Gabriela de Pisa. Amor e afectos entre crianças: a construção social de sentimentos na interacção entre pares. *In*: DORNELLES, Leni Vieira (Org.). **Produzindo Pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis: Vozes, 2007.