



DOSSIÊ



Decolonialidade e interseccionalidade: Perspectivas para Pensar a Infância

Sueli SALVA, *Universidade Federal de Santa Maria*

Litiéli Wollmann SCHÜTZ, *Universidade Federal de Santa Maria*

Renan Santos MATTOS, *Universidade Federal de Santa Maria*

Resumo: Este artigo tem como objetivo refletir sobre ser criança em contexto da educação infantil, considerando a emergência do pensamento decolonial, gênero e interseccionalidade. Apresenta dados de duas pesquisas alicerçadas em princípios da etnografia e pesquisa com crianças, a partir da observação participante e da descrição das interações e brincadeiras, assim como ações docentes. Autores como Abramowicz e Oliveira, Faria, Finco, Walsh entre outros/as compõem o substrato teórico. Pretende-se pensar o protagonismo infantil como um ato político com a lógica de desenvolver a perspectiva de ação no mundo das crianças como atos de microrrevoluções.

PALAVRAS-CHAVE: Infância. Pensamento Decolonial. Gênero e interseccionalidade.



Introdução

O que é ser criança? O que é a infância? Quais os territórios de sua construção? Em tempos de necropolítica¹ e violências em relação às crianças, essas questões impõem o nosso exercício de reflexão sobre as infâncias, considerando os limites e possibilidades a respeito das suas definições epistêmicas e modos de olhar, escutar e acolher as crianças.

Para isso, apresentamos dados de duas pesquisas. A primeira, ainda em desenvolvimento², tem como locus três escolas de educação infantil, que, em todos os semestres, recebe estagiárias da educação infantil do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Também, evidenciamos os resultados de pesquisa de mestrado³, concluída em 2020, em uma instituição de educação infantil, mais especificamente, em uma turma de pré-escola, composta por 17 crianças, sendo cinco meninas e 12 meninos, dentre elas, 10 crianças negras⁴.

As pesquisas transitam pela etnografia e pesquisa com crianças. A etnografia, que se alicerça na “descrição densa” (GEERTZ, 2008) e na concepção de Mariza Peirano (2008, p.24) que afirma que “etnografia é ação social, é comunicação, é “performance”, assim sendo, mesmo quando pensamos que estamos apenas trocando ideias, estamos “fazendo coisas com as palavras”. Essas palavras, no entanto, não expressam apenas a escuta, “precisa interpretar, traduzir, elaborar o diálogo que esteve presente na pesquisa de campo” (PEIRANO, 2008, p. 31).

Embora cada pesquisa tenha seus objetivos, ambas buscam olhar, escutar e acolher a perspectiva das crianças, compreender as concepções de gênero expressas por elas e entender como os adultos, professores e gestores, mesmo sem intencionalidade, praticam o que Grada Kilomba (2019) chama de “racismo cotidiano”, fenômeno observado no excerto a seguir:

¹ Anete Abramowicz (2020, p. 4), com base em Achille Mbembe, define a necropolítica como “a política da morte adotada pelo Estado, cujo alvo preferencial são as negras e os negros e os lgbti+ – é neste sentido que o biopoder opera na “biologia”, na subjetividade”. Neste sentido, a autora reflete sobre como crianças negras e pobres são vítimas no contexto de atuação do Estado brasileiro.

² O projeto de pesquisa tem como título “As crianças e jovens estudantes em contextos educativos: olhares sobre práticas educativas, culturas, relações de gênero e políticas públicas”, coordenado pela professora Sueli Salva, inclui a observação em contexto de estágio das acadêmicas do curso de licenciatura em Pedagogia. A UFSM possui convênio com a Secretaria de Educação do Município e com as escolas firmam-se acordos que são especificados no projeto de pesquisa.

³ A dissertação tem como título: “Nunca Peguei um Nenê no Colo”: traços e pontos sobre gênero construídos por crianças nas suas interações e brincadeira de autoria de Litiéli Wollmann Schütz.

⁴ Santa Maria, localiza-se na Região Central do Rio Grande do Sul, tem 283.677 habitantes, segundo dados do IBGE (2020)



Chego à escola para observação de estágio, sou recebida pela direção da escola que me acompanha até a sala de aula, uma turma de maternal. Entro e a pessoa que me acompanha nomeia um menino loiro de olho azul, destaca seus atributos de beleza, faz elogios e gracejos afetuosos. Há, perto do menino loiro, um menino negro, deitado no chão. Pergunto: como se chama este menino? Responde-me a acompanhante que não sabe o nome do menino negro. O menino negro permanece ali, deitado no chão, de braços. Chora, talvez como única linguagem possível para mostrar que existe. (Diário de Campo 28/05/2019 - pesquisa em desenvolvimento).

A ação aqui descrita pode ser entendida como ato de violência contra a criança. Uma criança bem pequena, negra, sem olhar, sem escuta, sem acolhimento, sem nome. A cena remete a Kilomba (2019, p. 223) que afirma: “A escravização e o colonialismo podem ser vistos como coisas do passado, mas estão intimamente ligados ao presente”. Sinaliza-se aqui o choro como a linguagem possível da criança, que denuncia a indiferença e, de certo modo, a violência a que é submetida. Linguagem infantil que pode ser entendida como ato de microrrevolução, uma vez que obriga o adulto a dirigir-lhe um olhar. Reforçamos, portanto, a necessidade de reflexão sobre gênero, considerando a interseccionalidade, uma vez que tanto gênero, como idade e raça possibilitam evidenciar as relações de poder presentes nas instituições, com vistas à construção de uma pedagogia da infância em diálogo com a diferença.

Santiago (2019, p. 128) considera que:

A análise interseccional constitui-se em ferramenta teórico-metodológica para compreender e desvelar os processos de interação entre relações de poder e categorias como classe, gênero e raça em contextos individuais, práticas coletivas e arranjos culturais/institucionais.

Por outro lado, acreditamos que essa discussão problematiza retrocessos impostos nos últimos anos e as inúmeras tentativas de silenciamentos sobre o tema, acionados por uma ala conservadora que exerce influência na opinião pública e que tem ingerência na construção de políticas públicas e legislações que regulamentam a educação no Brasil (SCHÜTZ, 2020).

Ademais, consideramos que a pesquisa com crianças apresenta questões específicas, pois evidencia a consolidação da criança como sujeito de direitos. Além disso, trata-se de um olhar sensível tanto para quanto compreender sua forma de entender e entender-se no mundo, ou seja, potencializamos a noção de criança como sujeito que tem um olhar



próprio sobre o mundo, sendo, portanto, um caminho profícuo para questionar a lógica adultocêntrica.

O exercício de olhar, escutar e acolher as crianças permite que elas apresentem seus posicionamentos sobre o vivido e manifestem-se sobre a prática de pesquisa no contexto (SCHÜTZ, 2020). Nessa linha, Barbosa (2014, p. 242) argumenta que:

As crianças podem, assim, ser envolvidas não só na produção de dados, como informantes, mas podem ser participantes desde o início do planejamento até a abordagem para a análise de dados. Para isso, torna-se impossível o planejamento total da investigação antes do contato com o campo, com as pessoas envolvidas.

A autora chama atenção para o fato de que entender a criança como sujeito participativo requer estabelecer novas responsabilidades, permitindo que as crianças participem do processo. A isso podemos chamar de exercício descolonizador, provocando a pensar a partir de uma perspectiva interseccional como modo de “captar a complexidade da articulação entre gênero e outras diferenças sociais” (SANTIAGO, 2019, p. 125), exigindo olhar, escutar e acolher a criança na sua diferença de idade, gênero e raça.

Por isso, este artigo ao mesmo tempo que endossa o campo de estudos da sociologia da infância, esforça-se em assinalar seu caráter diacrônico ao buscar novas referências epistemológicas e teóricas sobre as experiências de meninos e meninas em contextos educativos. Assim sendo, relaciona-se ao esforço de construção teórica sobre a infância que considera o conjunto de dados levantados a partir de pesquisas que tematizam as questões de gênero e interseccionalidade na educação infantil.

As pesquisas construídas a partir de princípios etnográficos e da pesquisa com crianças buscam problematizar as matrizes adultocêntricas e coloniais que sustentam o conceito de criança universal, imersas em normativas gênero, raça e idade, assim como procuram valorizar as diferentes linguagens infantis. Portanto, ao refletir sobre as brincadeiras e interações de crianças em contextos educativos, vislumbramos ressignificar o próprio horizonte do que pensamos sobre as culturas infantis.

Ao encontro desse olhar, lembramos a perspectiva de Walter Benjamin (2009) sobre a construção do pequeno mundo das crianças, logo também remetendo à ideia de que as crianças e as infâncias desafiam o mundo do adulto, as suas racionalidades e definições. Nesse debate de



ideias, o artigo compõe-se da discussão sobre as relações entre infância e pensamento decolonial e, por fim, refletimos sobre o protagonismo infantil com base nas interações e brincadeiras de forma a radicalizar a possibilidade de análise da experiência infantil como criação, ou seja, como as crianças contribuem, a partir das suas expressões, para transformar o mundo.

Infância e pensamento decolonial- em busca de referências.

Como primeiro ponto, consideramos oportuno assinalar as potencialidades dos estudos sobre a infância que, com uma amplitude de temáticas e abordagens, delinearam as crianças como foco de pesquisas e de reflexões. Uma história em aberto que coloca a criança como sujeito ativo e produtor de cultura.

Nessa experiência, a criança apropria-se da cultura adulta, de forma criativa, agregando modo de pensamento a partir de sua perspectiva e da forma que entende o mundo, produzindo modos próprios de se entender e entender o mundo, interpretando-o.

Essas discussões corroboram, de imediato, para a ponderação em, pelo menos, duas questões fundamentais. Em primeiro ponto, a possibilidade de investigação com as crianças tomadas pela complexidades, bem como a busca de referenciais que deem conta da desconstrução a respeito da territorialidade da infância. Em um país construído sob a lógica de desigualdades e diferenças, Ana Lucia de Faria e Daniela Finco (2011) situam a desconstrução sobre o conceito de universalidade de criança, marcada pelo viés adulto, caracterizado por normativas de gênero, raça e classe.

A outra questão envolve a ampliação conceitual de ordem epistêmica e teórica. Dito isto, significa o questionamento a respeito das estruturas do campo do conhecimento que sustentam o conceito de infância, tomados de relação de poder com referência em pressupostos eurocêntricos.

Anete Abramowicz e Tatiane Rodrigues (2014) enfatizam o conceito de infância como dispositivo, ou seja, como território de normatização no contexto da modernidade, construído a partir do século XVIII. Com isto, as autoras situam a instigante possibilidade de análise da infância como um dispositivo de poder que se inscreve sobre as crianças, entendendo o poder como algo que constrói o ideal de infância. Enfim,



ressaltam que “o dispositivo da infância atua de maneira capilar sobre a criança, produzindo-a” (ABRAMOWICZ; RODRIGUES, 2014, p. 466). Portanto, ao refletir sobre as brincadeiras e interações de crianças em contextos educativos, vislumbramos ressignificar o próprio horizonte do que pensamos sobre as categorias que hierarquizam e diferenciam as crianças.

Nessa ordem, insurgem-se as matrizes conceituais voltadas a questionar os mecanismos de poder, as diferenças e desigualdades estruturais e, sobretudo, ao inserir o debate da infância sobre a lógica de outras referências conceituais. Sob o impacto dos estudos críticos, os chamados estudos pós-coloniais emergentes questionam os postulados “eurocentrados” na compreensão sobre as experiências das crianças.

Esses caminhos de contextualização mostram-se oportunos, pois permitem indicar a constituição de diferentes perspectivas para pensar os territórios epistêmicos da infância e, em especial, potencializam outras análises sobre o contexto das crianças brasileiras. Com isto, somam-se a esse esforço os denominados estudos decoloniais. Essa proposta remete à história da América Latina e, portanto, trata-se do projeto de intelectuais latino-americanos, em uma dimensão complexa, voltado a compreender a incorporação da América no sistema colonial europeu, elucidando a proposta “de uma construção alternativa à modernidade eurocêntrica, tanto no seu projeto de civilização quanto em suas propostas epistêmicas” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 15).

O grupo denominado Modernidade e Colonialidade agregou pensadores latino-americanos como o filósofo argentino Enrique Dussel, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o teórico argentino Walter Mignolo, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, a linguista norte-americana Catherine Walsh, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado Torres (OLIVEIRA; CANDAU, 2010). As pesquisadoras e os pesquisadores debruçam-se sobre o processo de organização e de poder decorrente da conquista da América, com evidente articulação com as implicações para o contexto atual.

Sendo assim, enquanto o colonialismo refere-se à estrutura de dominação no contexto de expansão e conquista territorial do que ficou conhecido como América, iniciado com a conquista empreendida pelos europeus, já colonialidade corresponde aos mecanismos de poder, ainda vivenciados no presente, decorrentes desse processo. Assim,

a colonialidade é constitutiva da modernidade significa o questionamento da geopolítica do conhecimento como estratégia do



pensamento moderno ocidental que, de um lado, afirmou suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais e, de outro, invisibilizou e silenciou os sujeitos que produzem outros conhecimentos e histórias (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018, p. 3)

Aníbal Quijano associa a colonialidade como um elemento da constituição do poder capitalista, eurocêntrico e colonial/ moderno que atravessa os diversos aspectos da vida humana. Logo, trata-se da noção de *Colonialidade de Poder* enquanto a estrutura poder que sustenta a exploração de trabalho, da natureza, do sexo e dos recursos. Desse modo, essa operação também implicou sobre o imaginário dos grupos originários, pois, desse modo, passou a seguir os padrões dos “dominadores”. Segundo Quijano (2005a), por exemplo, conceito de raça pode ser entendido como instrumento de hierarquização e controle social, sendo um dos sustentáculos da exploração e subjogação das populações originárias, do qual surgiram visões dicotômicas como civilização versus selvagem/não-humano.

É nessa lógica que emerge, no campo educacional, a denominada Pedagogia Decolonial. Trata-se, portanto, de uma proposta crítica à modernidade e de intervenção nos aspectos estruturais que legitimam as desigualdades e diferenças na sociedade latino-americana. Com base em Fanon e Paulo Freire, Catherine Walsh (2009) define a Pedagogia decolonial como método para evidenciar os debates sobre a interculturalidade crítica.

Além desse ponto, é oportuno assinalar a Pedagogia Decolonial como uma práxis propositiva para a educação emancipatória a respeito das estruturas e instituições da colonialidade de poder. Sendo assim, isso significa dizer que as práticas pedagógicas são entendidas como movimento de luta e resistência, cujo anseio é a criação de outras condições de ser, saber e existir, sendo a humanização um horizonte de práticas pedagógicas (WALSH, 2009).

Por isso, os estudos sobre meninos e meninas perpassam os estudos decoloniais. Como ressalta Olívia Pires Coelho, os estudos pós-coloniais e decoloniais reivindicam romper com os mecanismos de opressão a certos grupos, trazendo para o debate aspectos como o racismo, a diversidade sexual, o machismo o que se articula com os estudos sobre a infância, já que buscam dar “visibilidade às crianças na sociedade adultocêntrica” (COELHO, 2017, p. 28).



Portanto, ao levar em consideração os estudos pós-coloniais e a sociologia da infância, Coelho problematiza a construção do conceito de infância, de criança e das próprias políticas da educação para a infância viabilizadas com referência nas concepções colonizadoras e eurocêntricas. Neste sentido, também assinala como consequência o adultocentrismo o aspecto de que “as crianças são excluídas das narrativas de suas próprias histórias, é preciso, então construir outras narrativas que as protagonize” (COELHO, 2017, p. 33). O exercício de romper com a lógica adultocêntrica ocorre através de processos de escuta às crianças e de um exercício de “reflexividade construcionista [...] que necessita de um diálogo com uma voz inesperada, com uma perspectiva não considerada, com um outro colocado em outro lugar” (COLOMBO, 2016, p. 20), em nosso caso, a criança colocada no lugar de quem fala e é escutada.

Diante dessa questão, dialogamos ainda com a compreensão da infância em seus diferentes contextos culturais. É nesse aspecto que Afua Twun-Danso (2008) levanta a questão sobre a construção social da infância na África subsariana, em especial, a região de Gana. Neste aspecto, a reflexão da autora indica, pelo menos, duas questões instigantes: o universalismo versus relativismo que circundam o debate sobre os direitos das crianças com a Convenção dos Direitos das Crianças em 1989 e a pluralidade das infâncias.

Sob essa perspectiva, Twun-Danso (2008) detalha a pesquisa etnográfica nas comunidades locais de Gana- Nima e Ga Mashu, defendendo a tese da importância de dialogar e envolver a comunidade para a consolidação dos direitos das crianças. Assim, aponta para o conjunto de códigos e valores de reciprocidade que sustentam os relacionamentos. Em relação aos direitos da criança, essa visão inclui o respeito e a obediência aos mais velhos como um fundamento.

Dessa maneira, a pesquisadora salienta tanto a compreensão dos direitos de educação, cuidado, educação e alimentação em diálogos com o contexto global, assim como evidencia que crianças e adultos entendiam seus direitos articulados à obediência aos pais e às responsabilidades, pois seus vínculos com a comunidade delineiam compreensões sobre o que é infância e seus direitos.

Nessa direção, ao tratar o direito ao cuidado e à educação por parte da família, Twun-Danso (2008) salienta que essa relação está associada às lógicas da comunidade, visto que presume a possibilidade do



cumprimento de uma norma social de que os mais jovens são responsáveis pelo cuidar dos pais na velhice. Além disso, a autora aborda a controversa questão da possibilidade de expressão das visões de mundo da criança, conforme o artigo 12 da Convenção, sendo um ponto de desacordo com o contexto cultural dessas comunidades de Gana. Porém, a autora afirma que, apesar da resistência de alguns pais, as crianças encontram seu protagonismo em assuntos ligados à escola, à família e à comunidade.

Diante disso, a proposta de pensar a infância Sul-Global permite diálogo com a diferença de forma a estabelecer estratégias para efetiva consolidação da defesa e proteção das crianças na sociedade brasileira e, em especial, na cidade de Santa Maria. Neste sentido, consideramos adequado pensar que a noção de cidade cultura e universitária articula-se ao colonialismo de saber, pois pouco evidencia as experiências de grupos indígenas e de negros e negras que viveram na cidade. Trata-se, portanto, de uma cultura histórica e política que exalta personagens, clubes, associações, espaços de lazer, lugares de memórias, em sua maioria, ligados aos grupos dominantes da cidade. Aliás, problematizar como as questões de idade, gênero, raça e classe, segundo Lígia Aquino (2015), limitam o horizonte de atuação das crianças, bem como representam processos de colonização das crianças e suas famílias, visto que a exclusão e negação dessas identidades produzem condições de subalternidades. Logo, a infância descolonizada corresponde ao entendimento da criança como espaço de resistência, de significação e criação (AQUINO, 2015).

Assim, a temática de gênero a partir da interseccionalidade, ampla e complexa, adentra na discussão da infância no sentido de desconstrução dos mecanismos e reprodução de poder no âmbito dos diferentes contextos educativos (FINCO, 2011). Além disso, Finco e Oliveira (2011, p. 63) argumentam que:

No convívio social, as crianças pequenas constroem suas identidades, aprendem desde pequenas os significados de serem meninas ou meninos, negras e brancas e experimentam nas relações do cotidiano da creche e da pré-escola a condição social.

Portanto, discutir relações de gênero e raça na educação infantil implica a construção de pedagogia da infância para diversidade, respaldada na escuta e no acolhimento das diferenças. Por isso, a proposta debate sobre a cidade de Santa Maria/ RS e a sua narrativa de cidade cultura, universitária e de imigrantes alemães e italianos. Neste sentido, consideramos oportuno o pensamento da filósofa argentina Maria



Lugones (2014). A autora problematiza a noção de colonialidade de poder proposto por Quijano, assim as noções binárias, biológicas e hierarquizadas do autor inviabilizam a compreensão do gênero como fundacional no processo de dominação e estabelecimento de poder colonial.

Destacamos, nesse cenário, que a dicotomia humanos e não-humanos foi fundamental para a sujeição sob a noção de missão civilizadora e a própria noção de modernidade. Ancorada nessa ideia, Lugones delimita a opressão de gênero racializada e capitalista como “colonialidade do gênero” e a proposta de superação da colonialidade do gênero com o conceito de “feminismo decolonial”.

Essa definição, amparada no conceito de diferença colonial, convida a pensar a resistência dos povos originários diante do colonialismo do poder, do saber e do ser. Assim, Lugones aponta que descolonizar “o gênero é necessariamente uma práxis. É decretar uma crítica da opressão de gênero racializada, colonial e capitalista heterossexualizada visando uma transformação vivida do social” (LUGONES, 2014, p. 940). Em relação a raça, Kilomba (2019) denuncia a dificuldade de um sujeito negro construir uma relação consigo, diante de processo alienante de considerá-lo Outro/a, processo que gera impacto corporal traumático, silencioso, ausente. “Essa ausência simboliza a posição da subalterna como sujeito oprimido que não pode falar porque as estruturas da opressão não permitem que essas vozes sejam escutadas”(KILOMBA, 2019, p. 47).

Diante desses aspectos, esses pressupostos articulam-se na possibilidade de aproximação entre infância e as relações de gênero, raça e idade. Entendemos que ao enfatizarmos como lócus de análise a vida de meninos e meninas de algumas instituições públicas de educação infantil da cidade de Santa Maria (SM), localizada no centro do Rio Grande do Sul (RS), considerando a história da sociedade brasileira marcada pela dominação e violência simbólica de grupos sociais, envolvendo os conceitos de raça, classe, gênero e idade, poderá suscitar novos questionamentos em relação ao tema da decolonialidade e interseccionalidade como lente epistemológica para entender as crianças.



Culturas Infantis na educação infantil e possíveis microrrevoluções

A ideia de expressão das crianças a partir das linguagens endossa a educação infantil como espaço de criação. Neste sentido, trazemos a noção de culturas infantis como forma de reforçar a atuação das crianças como protagonistas e a educação como lugar capaz de “acolher e produzir diferenças” (ABRAMOWICZ; CRUZ, 2015, p. 155). Eliane Macedo (2016, p. 102) aponta para a atuação das crianças como evidências do modo de ser e existir em conexão com a sociedade a que pertencem, pois “as culturas infantis não se constroem no vazio; elas são um dos componentes da totalidade [...]. As crianças estão no mundo e não em um mundo à parte.

Debruçamo-nos sobre a potência da criança levando à radicalidade a concepção da criança como produtora de cultura e, em nosso entender, capaz de protagonizar processos de microrrevolução. Trazemos relatos vivenciados em contexto de educação infantil, abordando o que entendemos por microrrevolução, que se expressam nas múltiplas linguagens infantis, inclusive pelo choro.

A perspectiva de análise das culturas infantis implica o olhar atento sobre as manifestações das crianças, suas indagações e questionamentos que revelam como indiciárias dos valores sociais presentes em nossa sociedade. Desse modo, o diálogo a seguir é paradigmático no sentido de trazer as indagações das crianças a respeito do que é ser homem e do que é ser mulher, conforme a seguir:

Paulo: - Ela está pesquisando o que é ser homem e mulher.

Analu: - Ser mulher é usar batom, salto alto e blusa rosa!

Bruno: - Não, pois meu pai usa blusa rosa e é homem.

Davi: - Ser homem é ser forte e corajoso.

Alice: - Nem sempre, na minha casa, minha mãe é mais corajosa que meu pai, pois ele tem medo do escuro e ela não. (Diário de campo, 23/09/19, pesquisa concluída)

Dessa relação, enfatizamos que as crianças refletem sobre os conhecimentos aprendidos nas famílias e em outros espaços de socialização. Porém, como no relato de Davi e Alice, as barreiras são rompidas quando discordam com os argumentos dos colegas do que é ser homem e mulher, como indicado que o pai usa camisa rosa e a mãe não tem medo do escuro.



Em outro momento, Bianca e Carla brincam de bonecas, separadas do restante das crianças da turma, quando observamos a seguinte cena:

Carla coloca a Barbie dentro de uma torre, enquanto que Bianca pega um boneco super-herói (Batman) para salvá-la.

Carla: - Socorro! Socorro!

Bianca: - Espera um pouco princesa, já estou subindo para te salvar.

A brincadeira continua repetindo-se várias vezes, em que a Barbie sempre fica em posição de indefesa. (Diário de Campo, 25/10/2019).

A brincadeira das crianças indica-nos o horizonte interpretativo da construção social de mulher indefesa, enquanto o homem é valentão. Para Louro (1996), as crianças vão aprendendo a oposição e a hierarquia dos sexos ao longo do tempo que permanecem nos diferentes contextos sociais, inclusive na escola, através de discursos e atitudes dos/as adultos. Ainda que possamos entender que a criança apreende o mundo adulto na sua convivência social, cultural, institucional, a criança não é passiva e se, em muitos momentos sente-se afetada e limita-se a brincar, em outros também ultrapassa os limites.

As propostas de brincadeiras vivenciadas na escola traduzem a expectativa hegemônica sobre o feminino e o masculino. Essa dimensão tenciona-se quando as crianças deparam-se com espaços organizados com panelinhas e bonecas como percebemos no relato a seguir:

Neste dia a professora distribuiu panelinhas e bonecas na sala. Fico observando as crianças de longe. Percebo que vários meninos não estão brincando, estão de pé com as mãos no bolso.

Pesquisadora: - Crianças, percebo que tem um monte de vocês que não estão brincando? Estão cansados/as?

João: - É que não gostamos dessas coisas de meninhas. (Diário de campo 04/11/2019 - pesquisa concluída).

Podemos notar, nas falas de João, o quanto as diferenciações de gênero delimitam os territórios da infância. A expressão ‘meninhas’ dita por João demonstra não apenas os limites da brincadeira, mas também legitima-se ao delimitar o que é ser menino e o que é ser menina em diálogo com o viés sexista e heteronormativo da sociedade que o legitima.

Evidenciamos ainda uma última cena a respeito das hierarquizações de gênero oriunda de pesquisa que se encontra em desenvolvimento:



A estagiária organiza as crianças para irem ao lanche, após o lanche as crianças podem permanecer no pátio para brincar. Enquanto as crianças brincam, ela retorna à sala e organiza diferentes ambientes, dispostos sobre grandes mesas redondas. Em uma das mesas folhas de ofício, canetinhas, lápis de cor, tesoura, cola, revistas. Em outra mesa, bonecas de diferentes tamanhos, diferente cor de pele, bebês, roupas, cobertores, mamadeiras, bolsas, panos recortados como se fossem fraldas. As crianças entram e as meninas ocupam a mesa com as folhas e lápis de cor, cola, tesoura, etc. etc.. Os meninos olham para a outra mesa, percebem as bonecas e permanecem um pouco distantes observando. Eles se aproximam da estagiária, mas não dizem nada. Percebo que um dos meninos se dirige ao outro e diz: - Aqui só tem bonecas. O outro olha e sacode os ombros, como se não soubesse o que fazer. Um terceiro menino chega perto, abraça os colegas e empurra e se afasta tentando buscar outra coisa que lhe interesse. Ficam os dois meninos próximos à mesa com as bonecas, olham para a mesa em que as meninas estão e parecem não entender o que acontece. Eles se aproximam da mesa das meninas e mostram a outra mesa para elas, mas as meninas seguem fazendo seus desenhos sem demonstrar interesse em trocar de lugar. Os meninos retornam para perto da mesa em que estão as bonecas, olham as bonecas, se olham, me olham, olham para a estagiária, mas parecem não ter coragem para brincar. Passa a impressão de que eles têm vontade de brincar com as bonecas, mas não se sentem autorizados a tocar, como se houvesse uma espécie de interdição. Percebi que no chão, próximo a mesa havia um sapatinho cor de rosa. Juntei o sapatinho e perguntei: - De quem será este sapato? Um dos meninos pegou rapidamente o sapatinho e começou a experimentar nas bonecas, o outro menino se aproximou e também começou a brincar. A brincadeira inicia. Trocaram as roupas, trocaram fraldas, deram de comer, levaram para passear, ninaram as bonecas brancas e negras. Durante o resto da manhã, brincar de boneca foi a brincadeira dos meninos. Ainda que tenham se interessado por outras coisas, um menino brincou o tempo todo com uma boneca negra no colo. (Diário de campo – 16/04/2018 – pesquisa em desenvolvimento).

Destacamos aqui o movimento ambivalente dos meninos entre o desejo de brincar e certa interdição por já haver construído a concepção de que bonecas são brinquedos de meninas. O olhar adulto naquele momento significava a presença concreta da interdição, ao mesmo tempo os meninos pareciam reivindicar uma atitude de aceitação ou de autorização dos adultos. No primeiro momento, solicitam ao adulto uma intervenção para fazer as meninas trocarem de lugar, mas, logo depois, parecem reivindicar autorização para brincar com as bonecas. Parece que



a autorização do adulto chega via o questionamento sobre o sapatinho da boneca. É a partir daquele momento que os meninos deixam de aproximar-se da mesa em que estão as meninas e passam a brincar com as bonecas.

Mais uma vez, ressaltamos a potência da criança considerando-a capaz de criar outras culturas a partir do modo como brinca. Melucci, (2001) sociólogo e psicólogo italiano, dedicou parte dos seus estudos aos movimentos sociais, entre eles, o movimento juvenil. Em relação aos jovens, entendia que estes “são o espelho da sociedade” pelo fato deles terem a capacidade de compreender o que acontece na sociedade antes dos adultos e de manifestarem em suas expressões, reivindicações e corporeidade.

Tomando de empréstimo a concepção em relação aos jovens, propomos uma provocação em relação à criança. Se o jovem é espelho da sociedade, é possível afirmar a criança como ‘espelho da novidade’? Desse modo, essa questão significa assinalar a perspectiva defendida por Arendt (2007) de que as crianças instituem-se como as portadoras de uma novidade no mundo. Assim sendo, pensar o termo ‘espelho da novidade’ decorre de que as crianças, por não terem ainda apreendido em sua totalidade sobre o mundo adulto, têm ideias próprias e inauguram formas de ser e estar no mundo. Entender a infância sob essa perspectiva exige olhar para a criança, compreendê-la através de seus gestos, de seus atos, de sua corporeidade infante, ainda em nascimento, que expressa, através de si, atos de microrrevolução.

A propósito do conceito de ‘microrrevolução’, dialogamos com o conceito de “micro-utopia” defendido por Carles Feixa em conferência em um seminário de pesquisa na UNIMI/BICOCCA/Itália, em 2015, ao falar sobre os movimentos de jovens na Europa (Indignados, Primavera Árabe) que, segundo Feixa (2015), buscam, em suas ações, “micro-utopias” pois não mais direcionam suas reivindicações em um único objetivo, mas para pautas diversas de acordo com o espaço social e político. Neste sentido, voltamos a trazer o pensamento de Arendt (2007, p. 239) sobre a criança, pois “[...] na medida em que ela é nova, deve-se cuidar para que essa coisa nova chegue à fruição em relação ao mundo como ele é”.

Ao encontro desse pensamento, Daniela Finco (2007, p. 96) argumenta que a criança, quando brinca, constrói “formas inovadoras e inesperadas de ser”, nós, adultos, precisamos descolonizar o olhar e escutar, para perceber as minúcias nos gestos que podem ser



revolucionários. O micro é, às vezes, imperceptível, algo que não se vê e que pode desaparecer. No caso da ação da criança, pode desaparecer muito rapidamente porque ela não repete, em cada gesto cria algo novo.

Diante desses aspectos, analisar as culturas infantis, gênero, interseccionalidade e pensamento decolonial revelam histórias em aberto, pois endossam a possibilidade de radicalização da perspectiva das crianças como atores e atrizes sociais em contextos sociais, marcados por desigualdades e diferenciações. Os brinquedos são generificados, apontam o lugar do menino e da menina na brincadeira, os brinquedos têm cor, eles são indícios da padronização vigente na sociedade capitalista, patriarcal e racializada. Ao mesmo tempo em que carregam essas marcas, evidenciam o lúdico, o experimental e criativo da experiência infantil. Portanto, ao brincarem, ao questionarem, ao dialogarem sobre o que é ser mulher, o que é ser homem, o que é brincadeira de menino ou de menina, ao brincarem com a boneca negra, as crianças interpretam os valores da sociedade, tensionam, solidarizam-se, acolhem a diferença, resistem ou reforçam as regras, carregam as marcas da sociedade, mas também evidenciam traços do que poderia, ou seja, indicam outras possibilidades em acordo com a ideia do protagonismo infantil como ‘espelho de novidade’.

Considerações Finais

Quando olhamos para as possíveis relações entre infância, pensamento decolonial e relações de gênero, evidenciamos a intersecção capaz de nortear a proposta de desconstrução do pensamento eurocentrado que sustenta a ideia de infância e criança. Levamos, em radicalidade, a ideia de que o diálogo decolonial relaciona-se à concepção de criança como sujeito que age no mundo produzindo cultura.

Assim, essa conceituação evidencia o sujeito criança em sua multiplicidade, ou seja, enquanto sujeito constrói suas visões de mundo, sendo que a delimitação sobre o pertencimento e a identidade de gênero indica-nos as linguagens infantis como indiciárias de que as crianças são atores e atrizes que transformam as relações sociais.

Portanto, trata-se do empenho de outras leituras sobre como, nas interações e brincadeiras, meninos e meninas trouxeram suas percepções do que é ser menino ou do que é ser menina. Entre cores, brinquedos, liberdades e disciplinas, as crianças constroem seus saberes,



reproduzindo e tensionando a sociedade a que pertencem.

Desse olhar, ressaltamos ainda os limites dessa nossa abordagem, sobretudo, para a articulação entre gênero, raça e idade. Porém, entendemos esses aspectos como fundamentais para a compreensão das marcas da infância como atos de microrrevolução para criar novas interpretações sobre o que elas produzem nas relações com o mundo social. Sendo assim, tal perspectiva culminou com a construção da reflexão da criança como espelho de novidade, de toda a sua possibilidade como agente de mudança sobre o que é tão familiar no mundo adulto.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete. Crianças e guerra: as balas perdidas! Rio de Janeiro, *Childhood & Philosophy*, v. 16, p. 01-14, maio 2020. Disponível: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/48358>> Acesso em 15 fev. 2021

ABRAMOWICZ, Anete; CRUZ, Ana Cristina Juvenal. Cartografia em educação infantil: o espaço da diáspora. In FARIA, Ana Lúcia Goulart et. al. (Orgs). *Infâncias e Pós-colonialismo - pesquisas em busca de Pedagogias descolonizadoras*. Campinas: Associação de Leituras do Brasil, 2015, p. 115-178.

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane C. Descolonizando as pesquisas com crianças e três obstáculos. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 35, n. 127, p. 461-474, abr.-jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302014000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 15 fev. 2021

AQUINO, Lígia. Educação da infância e pedagogia descolonizadora: reflexões a partir do debate sobre identidades. IN: FARIA, Ana Lúcia Goulart. et al. (Orgs). *Infâncias e Pós-Colonialismo: pesquisas em busca de Pedagogias descolonizadoras*. Campinas: Leitura Crítica, 2015, p. 95-105.

ARENDT, Hanna. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BARBOSA, Maria Carmen S. A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 235-245, jan./jun 2014. Disponível em:



<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em 15 fev. 2021.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades, Ed.34, 2009.

COELHO, Olívia Pires. “*As crianças são as verdadeiras anarquistas*”: *sobre decolonialidade e infâncias*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

COLOMBO, Enzo. Reflexividade e Escrita Sociológica. *Revista Educação (UFSM)*. Santa Maria, v.41, n.1, p. 15-26, jan/abr. 2016.

FARIA, Ana Lúcia Goulart; FINCO, Daniela. Apresentação. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; FINCO, Daniela (Orgs.). *Sociologia da Infância no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 01-17.

FINCO, Daniela. A educação dos corpos femininos e masculinos na educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart (Org.) *O Coletivo Infantil em Creches e Pré-escolas – falares e saberes*. São Paulo: Cortez, 2007.

FINCO, Daniela; Oliveira, Fabiana. A sociologia da Pequena Infância no Brasil e diversidade de gênero e de raça nas instituições de educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; FINCO, Daniela (Orgs.). *Sociologia da Infância no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 55-80.

GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

KILOMBA, Grada. *Memórias da Plantação – Episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. Nas redes do conceito de gênero. In: MEYER, Dagmar. (Orgs.) et. al. *Gênero e saúde*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 7-18

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 22, n.3, p. 935-952, 2014.

MACEDO, Elina Elias. *Crianças pequenininhas e a luta de classes*. 2016. 135f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.



MELUCCI, Alberto. *A Invenção do Presente: movimentos sociais nas sociedades complexas*. Petrópolis:Vozes, 2001.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, V. 26, n.1, p.15-40, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 10 fev. 2021.

PEIRANO, Mariza. etnografia, ou a teoria vivida. *Ponto Urbe* [Online], v. 2, p. 1-12, 2008. Disponível em: <http://journals.openedition.org/pontourbe/1890> . Acesso em 15 maio, 2021.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2005a. p. 107-30.

SANTIAGO, Flávio. *Eu Quero Ser o Sol – crianças pequenininhas, culturas infantis, creche e intersecção*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

SCHÜTZ, Litiéli Wollmann. “*Nunca Peguei um Nenê no Colo*”: traços e pontos sobre gênero construídos por crianças nas suas interações e brincadeiras. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2020.

TWUM-DANSO, Afua. *Searching for the Middle Ground in Children's Rights: Implementing the Convention on the Rights of the Child in Ghana*. PhD Thesis, University of Birmingham, Birmingham, 2008.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: insurgir, re-existir e re-viver. In. CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e Pedagogia decolonial: para pensar uma outra educação. *Aquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 26, n. 83, p. 1-11, 2018. Disponível em: <<https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/3874/2102>> . Acesso em 15 fev. 2021.

Decoloniality and intersectionality: Perspectives about childhood

RESUMEN/ABSTRACT: This article aims to reflect on being a child in the context of early childhood education, considering the emergence of decolonial thinking, gender and intersectionality. It presents data from two studies based on the principles of ethnography and research with children, based on participant observation and the description of interactions and games, as well as teaching actions. Authors such as Abramowicz and Oliveira, Faria, Finco, Walsh are the theoretical base. This work intends to reflect about child protagonism as a political act with the logic of developing the perspective of action in the world of children as acts of micro-revolutions.

PALABRAS CLAVE/KEYWORDS: Childhood. Decolonial Thought. Gender and intersectionality.

Sueli SALVA

*Universidade Federal de Santa Maria
Doutora em Educação (UFRGS), especialista em Dança (PUC/RS);
Pedagoga (UPF). Professora no Departamento de Metodologia do Ensino, no CE,
UFSM. Atua no PPGE, orienta e pesquisa sobre os temas das culturas infantis e
práticas educativas na infância. É membro do grupo de pesquisa “Filosofia, Cultura
e Educação” (FILJEM/CNPq).
e-mail: sueli.salva@ufsm.br*

Litiéli Wollmann SCHÜTZ

*Universidade Federal de Santa Maria
Pedagoga, Pós-graduada em gestão educacional, mestre em Educação
Pela UFSM, Professora da Rede pública do município de Santa Maria
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9588-4299>
e-mail: litieli.wollmann62@gmail.com*

Renan Santos MATTOS

*Universidade Federal de Santa Maria
Doutor em história pela Universidade Federal de Santa Catarina (2019).
Atualmente é tutor à distância do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de
Santa Maria e professor da Rede Pública do Estado do Rio Grande do Sul.
Desenvolve estágio pós-doutoramento junto ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal de Santa Maria
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0888-8641>
e-mail: renansnatos@gmail.com*

Recebido em: 22/02/2021

Aprovado em: 01/06/2021