

# Estratégias decoloniais das crianças durante o brincar

Lucineide Ribas Leite Lima<sup>1</sup> 

Rosiléia Oliveira de Almeida<sup>2</sup> 

## Resumo

Este artigo é um recorte de um estudo de doutoramento que teve como objetivo compreender processos coloniais e decoloniais relacionados às infâncias, por meio da análise das relações de crianças com seus pares e com suas educadoras, estabelecidas nos espaços ao ar livre de um Centro de Educação Infantil. Para alcançar esse objetivo, a metodologia alinhou a perspectiva etnográfica e metodologias de pesquisas com crianças, tendo como método a observação participante. Neste trabalho, discutimos a respeito de uma das categorias construídas na pesquisa: estratégias decoloniais das crianças. Os resultados da pesquisa demonstraram que as crianças se posicionam, enfrentam e confrontam posturas coloniais-adultocêntricas que buscam colonizar o seu brincar.

**Palavras-chave:** Estratégias decoloniais; Infâncias; O brincar.

## Abstract

*Children's decolonial strategies during play*

This article is an excerpt from a doctoral study that aimed to understand colonial and decolonial processes related to childhood, through the analysis of children's relationships with their peers and with their educators, established in the outdoor spaces of an Early Childhood Education Center. To achieve this objective, the methodology aligned the ethnographic perspective and research methodologies with children, using participant observation as a method. In this work, we discuss one of the categories developed in the research: children's decolonial strategies. The research results demonstrated that children position themselves, face and confront colonial-adultocentric stances that seek to colonize their play.

**Keywords:** Decolonial strategies; Infancies; Play.

## Resumen

*Estrategias decoloniales de los niños durante el juego*

Este artículo es un extracto de un estudio de doctorado que tuvo como objetivo comprender los procesos coloniales y descoloniales relacionados con la infancia, a través del análisis de las relaciones de los niños con sus pares y con sus educadoras, establecidas en los espacios exteriores de un Centro de Educación Infantil. Para lograr este objetivo, la metodología alineó la perspectiva etnográfica y metodologías de investigación con niños, utilizando como método la observación

<sup>1</sup> Universidade Federal da Bahia, Ba, Brasil.

<sup>2</sup> Universidade Federal da Bahia, Ba, Brasil.

participante. En este trabajo discutimos una de las categorías desarrolladas en la investigación: las estrategias decoloniales de los niños. Los resultados de la investigación demostraron que los niños se posicionan, enfrentan y confrontan posturas coloniales-adultocéntricas que buscan colonizar su juego.

**Palabras clave:** Estrategias descoloniales; Infancia; El juego.

## Introdução

A partir do entendimento de que existe uma dominação derivada do colonialismo, denominada colonialidade, um movimento vigoroso tem se levantado na América Latina em busca de combater a centralidade de perspectivas eurocêntricas impostas como estratégias para subjugar os demais povos.

Nesse contexto, estudos, em diversas áreas das ciências sociais, e movimentos sociais contrários a essa dominação vêm promovendo a valorização de outras maneiras de viver, pensar, conhecer, sentir e se olhar. A partir disso, assumimos aqui um posicionamento decolonial, nos colocando ao lado dessas problematizações emergentes ligadas a um pensamento crítico latino-americano, que vem se desenrolando a partir de novos prismas, principalmente ao compreender que a colonialidade permanece, mesmo após o fim do colonialismo histórico. Esse entendimento busca contestar perspectivas eurocêntricas que se colocam como universais e elaborar propostas que privilegiam elementos epistêmicos locais.

Diante do exposto, é necessário contrapor a colonialidade em suas diversas facetas e contra as diferentes categorias geracionais, inclusive contra as infâncias. Nesse sentido, a colonialidade não se manifesta apenas em relação a questões de etnia ou território, mas também se expressa em outras formas de dominação, como o adultocentrismo, que hierarquiza e subordina a criança e sua cultura. Por isso, este trabalho se debruça sobre a colonialidade das infâncias e da educação infantil, desmascarando processos coloniais, evidenciando formas de resistência existentes e construindo outros meios de oposição. Dessa pesquisa deriva este trabalho.

A pesquisa em questão traz um estudo com o objetivo de compreender a respeito de processos coloniais e decoloniais relacionados às infâncias, por meio da análise das relações das crianças com seus pares e com suas educadoras<sup>3</sup>, estabelecidas nos

<sup>3</sup> Neste artigo, o termo “educadora” está sendo utilizado para designar as adultas (professoras e monitoras) que trabalham diretamente com as crianças na instituição em que ocorreu a pesquisa.

espaços ao ar livre de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI). Para tanto, foram realizadas observações com crianças e profissionais, e os resultados da pesquisa demonstraram: que a colonialidade adultocêntrica ocorre de diversas maneiras, até mesmo durante o brincar livre das crianças; que aspectos ligados ao tempo-espacô para o brincar, certo distanciamento das educadoras, a liberdade para se relacionar com a natureza e para a produção cultural infantil contribuem na construção de processos decoloniais; e que as crianças, enquanto brincam e produzem suas culturas, criam estratégias decoloniais para contrapor ações coloniais-adultocêntricas impostas a elas. Neste trabalho, discutiremos a respeito das estratégias decoloniais das crianças.

Para isso, a seguir consta uma síntese das perspectivas teóricas que envolvem a temática; logo depois, encontram-se alguns aspectos metodológicos; para, por fim, discutirmos os resultados encontrados.

## **Colonialidade e decolonialidade das infâncias e da educação infantil**

A compreensão de que a modernidade capitalista teve como base estrutural o colonialismo, e que continua sendo sustentada pela colonialidade, coloca a ênfase estrutural do poder nas relações opressoras coloniais. Nesse sentido, o conceito de colonialidade do poder, discutido principalmente por Quijano (1992; 2005; 2009) e Mignolo (2003; 2017), é utilizado para designar essa persistência e reprodução das estruturas de poder, dominação e hierarquia que foram estabelecidas e consolidadas durante o colonialismo histórico sobre os povos latino-americanos. Essa colonialidade do poder apresenta ainda a função de mascarar e legitimar os mecanismos de subjugação adotados pela modernidade capitalista, ou seja, esconde que as verdadeiras origens e as bases estruturais das desigualdades e dominações contemporâneas resultam de uma lógica colonial-capitalista histórica que faz a subjugação parecer normal, justa ou até necessária.

Essa promoção de uma exploração camuflada por meio da colonialidade do poder é sustentada pela opressão em diversas áreas, pois se percebe que as variadas dimensões da vida dos povos latino-americanos e de outros que foram também colonizados são afetadas, buscando anular suas formas próprias de ser e viver. À vista disso, os estudos decoloniais denunciam as colonialidades do ser, do saber, de gênero, entre outras.

Nesse contexto, é necessário olhar as crianças latino-americanas como sujeitos que também sofrem com a colonialidade, contudo, como fazem parte de uma categoria geracional específica (infâncias), esse processo opressor acontece de maneira peculiar e mais legitimada, pois é reproduzida pelos adultos com quem convivem, que, mesmo sendo do mesmo povo subjugado, reproduzem essa subjugação internamente. Como explica Quijano (1992), a colonialidade domina de forma tão intensa que leva o oprimido a incorporar e reproduzir os discursos e atitudes do opressor. Nesse contexto, podemos falar de uma colonialidade adultocêntrica, em que as crianças têm, muitas vezes, suas formas de ser, agir e viver inferiorizadas, invisibilizadas e negadas, por diferirem do padrão adultocêntrico e, no caso das crianças latino-americanas, por também se distanciarem do padrão europeu.

A hierarquização das relações entre adultos e crianças, em que a perspectiva adulta é a norma e à qual as infâncias são frequentemente subalternizadas, é uma característica global que se expressa de diferentes maneiras. No entanto, a particularidade que permite falar em uma colonialidade adultocêntrica no contexto latino-americano reside no fato de que essa forma específica de relação adulto-criança não é autóctone de muitos dos povos originários do continente. Segundo Liebel (2020), a concepção ocidentalizada de infância como estágio imaturo da vida adulta, com foco na dependência e apresentando forte adultocentrismo, foi um produto histórico e social que se expandiu globalmente, muitas vezes em detrimento de outras concepções. Essa imposição de um modelo de infância europeu e a consequente subalternização da criança faz parte de um projeto civilizatório colonial, que marginalizou outras formas de relação intergeracional.

Diante da necessidade de confrontar a colonialidade adultocêntrica, torna-se essencial buscar referenciais teóricos que se opõem à visão da criança como um ser meramente passivo, incompleto ou dependente. Nesse sentido, estudos no campo da sociologia da infância permitem aprofundar a compreensão sobre a criança como sujeito ativo e produtor de cultura, contribuindo assim para desvelar as dinâmicas de poder que afetam as infâncias e para propor caminhos de resistência e decolonialidade. Autores como Sarmento (2002) e Corsaro (2011), mesmo com suas produções construídas no contexto europeu, oferecem valiosas contraposições à visão universal de infância e trazem ricas discussões sobre suas produções culturais infantis. Suas bases teóricas são, portanto, cruciais para a análise das crianças e infâncias latino-americanas, dos

processos coloniais sofridos por elas e dos enfrentamentos e estratégias para a decolonialidade das infâncias e da educação infantil.

No contexto latino-americano, alguns autores (Liebel, 2016; 2020; Cannella & Viruru, 2004), em especial brasileiros (Faria & Finco, 2011; Macedo, Santiago, Santos, & Faria, 2016; Salva, Schütz, & Mattos, 2021; Santiago & Faria, 2015), adotam concepções de crianças e infâncias e de culturas da infância que vêm contribuindo para olharmos para as crianças latino-americanas como sujeitos de direitos, autores sociais que se posicionam diante do mundo, exercendo, muitas vezes, resistências frente às subjugações a que são submetidas.

Com o intuito de tratar das infâncias e crianças em perspectivas decoloniais, alguns eventos também têm sido promovidos, como o Seminário Internacional sobre Infâncias e Pós-colonialismo<sup>4</sup> e o Seminário Internacional Infâncias Sul-Americanas<sup>5</sup>. Além disso, em 2024, um importante evento relacionado às infâncias, o VI Simpósio Luso-Brasileiro/I Simpósio Luso-Afro-Brasileiro em Estudos da Criança<sup>6</sup>, trouxe como tema central “Esperançar nas redes: infância, contracolonização e interseccionalidade” e discutiu a respeito da necessidade e potencialidade de rompimento com lógicas coloniais.

Dessa maneira, no escopo da sociologia da infância, a discussão a respeito das produções culturais das crianças vem mostrando o papel protagonista que elas exercem na sociedade. Os estudos culturais da infância (Sarmento, 2002; Corsaro, 2011; Faria & Finco, 2011; Barbosa, 2007; Abramowicz & Oliveira, 2010) demonstram como as crianças, desde pequenas, assumem um papel crítico, seletivo e adaptativo frente às culturas dos adultos, insistindo em produzir suas próprias culturas, pois são capazes de construir “de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e ação” (Sarmento, 2002, p. 3-4).

<sup>4</sup> O Seminário Internacional sobre Infâncias e Pós-colonialismo ocorreu em quatro edições, nos anos de 2012, 2015, 2022 e 2024, promovido pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Diferencição Sociocultural (GEPEDISC) do Departamento de Ciências Sociais na Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

<sup>5</sup> Seminário Internacional Infâncias Sul-Americanas: Crianças nas Cidades, Políticas e Participação, organizado em parceria entre a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) e a rede internacional de pesquisadores *Southern Childhoods*, em 2017.

<sup>6</sup> Evento promovido pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em agosto de 2024.

Essa produção cultural não implica um apartar das crianças da cultura dos adultos, mas sim uma inter-relação dinâmica. As crianças apropriam-se dos elementos da cultura em que estão inseridas, interpretando-os e transformando-os de maneira ativa. Elas se apropriam de símbolos, práticas, narrativas e objetos culturais dos adultos, mas os filtram através de suas próprias lógicas, experiências e prioridades. Elas os reinterpretam, atribuindo-lhes novos significados, e os transformam, adaptando-os aos seus interesses e às suas interações de pares. O resultado não é uma mera mímética ou cópia, mas a criação de algo novo: uma cultura genuinamente infantil que reflete sua perspectiva única do mundo. Por exemplo, uma brincadeira com bonecas pode “mimetizar” uma cena familiar adulta, mas a criança a reconfigura com suas próprias regras, diálogos e valores, expressando sua compreensão e crítica da realidade. É nessa intersecção entre o recebido e o recriado que se consolida a vitalidade das culturas da infância.

Nas palavras de Corsaro (2011), esse processo de produção cultural infantil envolve: “(1) apropriação criativa de informações e conhecimentos do mundo adulto pelas crianças; (2) produção e participação de crianças em uma série de culturas de pares; (3) e contribuição infantil para a reprodução e extensão da cultura adulta” (p. 54).

Diante disso, é necessário o reconhecimento das crianças, desde pequenas, como atores sociais e, dessa forma, como produtoras de culturas. As crianças resistem e/ou aceitam aspectos da cultura imposta a elas. Nesses processos, criam sentidos, promovem contestações, imprevisibilidades... Esses atos são comunicados pelas suas múltiplas linguagens. Elas “falam”, dentre muitas formas, por meio dos seus olhares, artes, brincadeiras, choros e palavras, e as instituições educacionais precisam ouvi-las.

Essas múltiplas expressões das crianças são produzidas, muitas vezes, em coletividade com seus pares, formando culturas de pares, que envolvem posicionamentos das crianças em relação ao que lhe é oferecido (Corsaro, 2011). Essas culturas infantis são produzidas e se manifestam, principalmente, nas brincadeiras das crianças. A brincadeira é o espaço privilegiado onde a criança não apenas reproduz, mas reinterpreta e transforma elementos da cultura adulta, criando algo novo e significativo, que é a sua própria cultura de pares.

Olhar a criança como esse ator social, que produz culturas, e para suas produções culturais como formas legítimas, que devem ser respeitadas, consideradas e valorizadas, são os primeiros passos para se pensar em decolonialidades das infâncias

e da Educação Infantil, pois suas produções culturais revelam posicionamentos frente à colonialidade adultocêntrica exercida contra elas dentro e fora da instituição de educação infantil.

A colonialidade das infâncias e da educação infantil tem como principais agentes o sistema, a organização e a postura adultocêntrica, em que as crianças têm suas vidas, tempos e espaços pensados, organizados e ditados por padrões adultos. Macedo et al. (2016, p. 40) afirmam que “um dos dispositivos coloniais mais naturalizados na sociedade é o adultocentrismo, que se estabelece por meio de relações de poder, deslocadas e descentradas por um único conjunto de vetores”.

A lógica colonial presente em certas abordagens da educação infantil tende a impor sobre as crianças, independentemente de raça, gênero, classe, territorialidade e história, um padrão universal de formação, descontextualizado de suas realidades. Nessas perspectivas, as crianças são frequentemente tratadas como seres sem voz, sem histórias, sem implicações e sem identidades. Contudo, é crucial reconhecer que, apesar da persistência dessas lógicas, existem no interior das instituições da educação infantil inúmeros trabalhos exitosos, comprometidos pedagogicamente, politicamente e eticamente. A crítica aqui direcionada não busca generalizar ou desconsiderar essas práticas valiosas, mas sim evidenciar as tensões e desafios impostos por uma colonialidade que ainda se manifesta de maneira intensa, ressaltando a urgência de fortalecer e expandir as propostas que verdadeiramente celebram a diversidade e o protagonismo das crianças.

Contrapondo essa perspectiva, uma educação infantil decolonial, que é promotora de decolonialidades das infâncias, está implicando propostas educacionais que valorizem as crianças nas suas diversidades, “respaldada na escuta e no acolhimento das diferenças” (Salva et al., 2021, p. 68).

Nesse sentido, Macedo et al. (2016) afirmam que o reconhecimento da criança como produtora cultural modifica o olhar e a audição vertical e adultocêntrica sobre as crianças, permitindo que olhos e ouvidos mais horizontalizados sejam acionados, pois a percepção de que as crianças, desde pequeninas, produzem suas culturas, ressignificando as condições materiais que lhes são oferecidas, contribui para o rompimento “com os mecanismos coloniais que cerceiam as imagens mentais que temos sobre o que é vivenciar a Infância” (Macedo et al., 2016, p. 41).

Dessa maneira, uma educação infantil decolonial envolve uma prática pedagógica construída com as crianças, aprendendo com elas e “ouvindo” suas reivindicações. O termo ouvindo está entre aspas, porque as crianças falam de múltiplas maneiras e a partir de uma lógica própria, que nem sempre tem sons audíveis por nossos ouvidos físicos, precisando de sensibilidade das educadoras para “ouvi-las” em suas múltiplas linguagens.

As crianças têm buscado se posicionar frente à colonialidade adultocêntrica, principalmente enquanto brincam e produzem suas culturas. Nesse sentido, Salva et al. (2021) falam da potência das crianças como produtoras culturais, pois “são capazes de protagonizar processos de microrrevolução” (p. 70). A educação infantil decolonial promove espaços e tempos para o brincar, entendendo a brincadeira como principal meio da criança se desenvolver, aprender, se posicionar, criar, produzir, inovar, protagonizar, ou seja, ser e estar no mundo.

## **Inspiração etnográfica, metodologias de pesquisas com crianças e o lócus pesquisado**

A investigação da qual deriva este artigo foi desenvolvida por meio de uma pesquisa qualitativa de inspiração etnográfica alinhada com as orientações metodológicas para pesquisas com as crianças.

A etnografia envolve uma imersão para observação direta e prolongada de uma cultura ou de aspectos culturais de determinado grupo de pessoas. Entretanto, como para esta pesquisa a questão de tempo de imersão ficaria comprometida, por conta dos prazos de doutoramento, preferiu-se usar o termo pesquisa de inspiração etnográfica. Outra característica fundamental da etnografia e que foi utilizada na pesquisa é a descrição densa (Geertz, 2008), necessária para interpretação das relações estabelecidas entre as crianças e os adultos, durante as brincadeiras e culturas infantis analisadas.

Alicerçando-nos na compreensão de que é necessário um esvaziamento dos modos de fazer pesquisa adultocêntricos, para compreender as crianças em suas singularidades como seres de uma categoria geracional diferente – das infâncias, e, considerando ainda as múltiplas infâncias existentes, decidimos aliar a pesquisa de inspiração etnográfica com as metodologias de pesquisas com crianças.

Essas propostas metodológicas pensadas para investigações que envolvem as crianças surgem a partir do entendimento de que, para compreender as perspectivas infantis, é preciso utilizar aspectos metodológicos diferenciados das pesquisas que buscam os prismas dos adultos (Kramer, 2011). Nesse sentido, essas discussões contribuíram para um posicionamento e um olhar dirigido às crianças, considerando seus peculiares modos de ser, viver e se expressar.

Essas metodologias de pesquisas com crianças representam uma abordagem ética e epistemológica que reconhece a criança como sujeito de direitos e ator social, capaz de participar ativamente da produção de conhecimento. Autores como Kramer (2011), Borba (2007) e Martins Filho e Barbosa (2010) são expoentes dessa linha de pesquisa e destacam a necessidade de distanciamento de perspectivas que veem as crianças como meros objetos de estudo, buscando construir pesquisas *com* as crianças, e não apenas *sobre* elas. Para tanto, é preciso utilizar estratégias sensíveis às suas especificidades e que visibilizem suas perspectivas, experiências e formas de se expressar, valorizando suas diversas linguagens, como brincadeiras, expressões, falas e interações.

Essas abordagens metodológicas partem da premissa de que a criança é a fonte primária e essencial de informações na pesquisa. Isso significa que elas são as verdadeiras protagonistas da investigação sobre elas. Para tanto, o pesquisador precisa adotar uma postura verdadeiramente engajada, estabelecendo uma relação de cumplicidade e respeito mútuo, fundamentada em uma escuta ativa e não hierárquica de suas vozes e experiências. A partir desse entendimento, estabelecemos as relações com as crianças durante as observações realizadas. O relato de experiência da pesquisadora Ângela Borba (2007) retrata bem a nossa vivência:

Minha participação era de uma pessoa que quer aprender junto com elas, que se coloca em uma posição de cumplicidade, aberta para as suas falas e ações, interessada em conhecê-las, em compreender suas formas de brincar e de contribuir quando convocada, sentando, brincando, partilhando conhecimentos e trocando afetos (p. 44).

A pesquisa com crianças, conduzida pela etnografia e pelas metodologias com crianças, permitiu ouvir as falas e outros modos de expressão das crianças e posicioná-las como fontes principais e essenciais para alcançar os objetivos propostos na pesquisa. Para isso, a observação participante foi o procedimento metodológico utilizado. O lócus da pesquisa foi o espaço ao ar livre de um CMEI, instituição pública localizada

na zona rural<sup>7</sup> de um município do interior da Bahia. Participaram da pesquisa crianças de dois a cinco anos de idade, provenientes de seis turmas (sendo duas turmas com crianças de dois anos, uma turma de três anos, duas turmas de quatro anos e uma turma de cinco anos), perfazendo um total 105 crianças, por um período de três meses, duas a três vezes por semana, no turno matutino. A observação acontecia com as crianças que estavam brincando no espaço ao ar livre da instituição, geralmente quando havia pelo menos três grupos ao mesmo tempo nesse local.

Assim, buscando nos aproximar de um esvaziamento dos modos de fazer pesquisa adultocêntrica, compartilhamos com os meninos e meninas de dois a cinco anos de idade desse CMEI momentos brincantes e outras interações, dedicando a elas o olhar e a escuta, observando, fotografando, gravando áudios e filmando. Nesse processo, o intuito foi, como Martins Filho e Barbosa (2010) salientam, ultrapassar as formas tradicionais de investigar *sobre* as crianças, avançando para investigações *com* elas, levando em conta suas diversas formas de se comunicarem e buscando conhecê-las a partir de suas próprias lógicas.

É crucial, no entanto, reconhecer que o “esvaziamento” completo do olhar adultocêntrico é um desafio metodológico constante para o pesquisador adulto, dada a sua própria inserção em estruturas de poder estabelecidas. Embora a total desconstrução dessas lentes seja uma aspiração complexa e talvez inatingível em sua plenitude, a proposta de “um exercício de observação, percepção, penetração, participação e interação no aqui e agora delas” (Martins Filho & Barbosa, 2010, p. 13) representa um caminho contínuo de reflexão e autoanálise. Essa abordagem nos permitiu captar nuances da vida infantil que seriam inacessíveis por métodos puramente adultocêntricos. O protagonismo das crianças manifestou-se, inclusive, em ocasiões em que indicavam o que deveria ser fotografado ou filmado, ou mesmo quando solicitavam o celular para realizar esses registros, o que foi prontamente disponibilizado, reforçando a natureza participativa da pesquisa, apesar das inerentes limitações impostas pela posição do pesquisador.

Para a investigação foi utilizado apenas o espaço ao ar livre da instituição de educação infantil, ambiente amplo bastante arborizado e florido, com brinquedos de

<sup>7</sup> Neste artigo, não trazemos a discussão sobre as especificidades da ruralidade e da educação do campo. No entanto, é importante ressaltar que a tese completa, da qual este artigo deriva, aborda essas dimensões, explorando as particularidades e os desafios da colonialidade nesse contexto.

parque e caixa de areia. A escolha do espaço ao ar livre com lócus de pesquisa se deu porque, na rotina da instituição, as crianças têm certa liberdade para desenvolver suas brincadeiras nesse local. Além disso, nesse local há interação entre diferentes grupos de crianças e possibilidade de experiências diversas com a natureza e de exploração de um ambiente mais rico de potencialidades, constituindo-se, assim, em espaço potencialmente propício para se observar as produções culturais das crianças em suas brincadeiras, seus atos decoloniais e aspectos relacionados à colonialidade e à decolonialidade na educação infantil. Esse espaço também proporciona um grande potencial educativo para uma proposta de educação infantil decolonial, que valoriza saberes e culturas das crianças, que compreende a importância das diversas experiências com a natureza e que tem como eixos estruturantes as brincadeiras e as interações, como preconizam as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (Ministério da Educação [MEC], 2009).

Além das autorizações solicitadas às educadoras e aos pais das crianças envolvidas, conforme orientação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEBCEP)<sup>8</sup>, entendemos que era imprescindível que as crianças decidessem participar ou não da pesquisa. Dessa maneira, o projeto de pesquisa transformou-se em uma história infantil, contada com bonecos, representando a pesquisadora e as crianças, e demonstrando, caso elas autorizassem, o porquê e como a pesquisa aconteceria, ou seja, o objetivo e a metodologia. Só após o assentimento das crianças para a realização da pesquisa e a permissão delas para registros de suas falas e imagens que se iniciou o processo investigativo, sendo que todas aceitaram participar da pesquisa e permitiram que os registros fossem feitos. Durante as observações, devido às idades das crianças, foi necessário, com frequência, explicar novamente o que estava sendo feito e o porquê das fotografias e filmagens. Após serem esclarecidas todas as suas dúvidas, as crianças eram sempre questionadas se poderiam continuar a ser fotografadas e filmadas, respeitando-se, assim, suas escolhas.

A análise de dados foi realizada por meio da análise de conteúdo, utilizando o conjunto de técnicas de estudo analítico sugerido por Bardin (2011). Os dados obtidos foram organizados em três categorias analíticas que demonstram processos coloniais e decoloniais ocorrendo no lócus pesquisado, a saber: 1) Colonialidade e o brincar ao

<sup>8</sup> A pesquisa que deu origem a este artigo foi aprovada pelo CEP da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia (UFBA), sob o Parecer de Aprovação nº 6.422.144.

ar livre; 2) Aspectos que contribuem na construção de processos decoloniais; 3) Estratégias decoloniais das crianças.

Para este trabalho, discutiremos a terceira categoria, que demonstrou como as crianças criam estratégias decoloniais para enfrentarem posturas coloniais-adultocêntricas que são impostas a elas.

## **Estratégias decoloniais das crianças**

As crianças, enquanto brincam e criam culturas, posicionam-se diante do mundo ao seu redor. De maneira criativa e inovadora, elas “interpretam valores da sociedade, tensionam, solidarizam-se, acolhem a diferença, resistem ou reforçam as regras” (Salva et al., 2021, p. 74). Nessas ocasiões, muitos atos decoloniais podem surgir, a partir de questionamentos e discordâncias daquilo que está posto para elas.

Como os demais povos colonizados, o “povo criança resiste ao controle do colonizador” (Macedo et al., 2016, p. 47). Na educação infantil, as crianças usam suas múltiplas linguagens para comunicarem suas insatisfações e realizarem seus protestos contra as lógicas coloniais-adultocêntricas. Elas se posicionam diante das imposições e das proibições que as posicionam como incapazes. Durante as observações realizadas nos espaços ao ar livre da instituição de educação infantil presenciamos estratégias decoloniais das crianças para regras que contrariavam suas perspectivas no processo brincante.

As principais estratégias decoloniais das crianças encontradas durante a pesquisa foram: o choro, fingir não ouvir ou simplesmente não ceder, repetir a mesma brincadeira proibida e o uso da presença da pesquisadora.

### *Choro*

O choro é uma das primeiras linguagens das crianças, logo elas compreendem que podem opinar, reivindicar e protestar por meio dele. No decorrer do tempo, elas aprendem a utilizar outras linguagens para expressar o que desejam, contudo, o choro ainda permanece como um instrumento muito usado por crianças pequenas da educação infantil. Nesse sentido, em algumas ocasiões, o choro infantil, para além de linguagem, pode se constituir como uma estratégia decolonial infantil, no sentido que as crianças o utilizam para se opor à colonialidade adultocêntrica imposta a elas. É nesse sentido que o choro aparece nesta análise.

O choro costuma comover ou irritar os adultos, por isso pode se constituir em um meio eficaz para as crianças conseguirem o que desejam. Salva et al. (2021) consideram o choro como um instrumento de microrrevolução, termo usado pelos autores para as ações decoloniais das crianças pequenas: “Sinaliza-se aqui o choro como uma linguagem possível da criança que denuncia a indiferença, 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” (p. 62).

Corroborando com essa compreensão do choro como resistência, destaca-se a pesquisa de Santiago (2014), que, ao estudar a hierarquização e o racismo vivenciados por crianças negras na educação infantil, percebeu que, em algumas ocasiões, os choros fazem parte de movimentos de resistência de meninos e meninas de três anos de idade:

Os choros, as rebeldias e as brigas deixaram de ser compreendidas como “birras”, incômodos individualistas e passaram a significar movimentos de resistências e melodias de enfrentamento ao racismo, expressando que crianças negras pequeninhas percebem as práticas racistas presentes nas posturas pedagógicas adotadas pela Educação Infantil, deixando explícito que não aceitam os enquadramentos que as fixam em posições subalternas na sociedade (p. 49).

Durante a pesquisa, presenciamos choros para reivindicação de brinquedos, para protestar contra a troca de roupa, por insatisfação com regras de uso do parque. Em alguns momentos, as educadoras providenciaram ou cederam à reivindicação expressa por meio das lágrimas das crianças. Contudo, na maioria das vezes, essa estratégia decolonial não funcionou. Entretanto, os posicionamentos das crianças foram comunicados e causaram incômodos, pois, em muitas ocasiões, as educadoras chegavam a verbalizar o aborrecimento com os choros reivindicantes das crianças.

#### *Fingir não ouvir ou simplesmente não ceder*

Frases como “não pode isso”, “não faça assim”, “aí não” são frequentes durante as brincadeiras das crianças. São tantas as proibições que as crianças demonstram se sentir reprimidas em seu brincar, consequentemente, tolhidas em seu processo de exploração, descoberta do mundo, produção de saberes e culturas.

Quando as crianças se movimentavam com força nos balanços, subiam pela frente do escorregador em pé, chutavam a bola alto, brincavam nas gangorras em

pé, entravam na minhoca de pneus<sup>9</sup> e se embolavam no escorregador, as educadoras reclamavam. Os meninos e meninas menores, de dois e três anos de idade, não podiam descer no escorregador de cabeça para baixo, pular dos pneus e nem mesmo subir pelas cordas e outras partes de escalagem do brinquedo grande, chamado na instituição de parque<sup>10</sup>. Contudo, as crianças, por muitas vezes, nem olhavam para as educadoras que reclamavam e, em outros momentos, olhavam, ouviam, mas não atendiam, continuando com a mesma brincadeira.

Em certa ocasião, Liu<sup>11</sup>, uma criança de três anos, foi para o brinquedo grande, depois de as adultas terem dito que estava fechado. Uma educadora insistiu para Liu descer, contudo, a criança se esquivou, correndo para outras partes do brinquedo, que a deixavam mais escondida, e não desceu. Outras crianças, acompanhando o movimento entre a educadora e Liu, foram também para o parque. Nesse ínterim, a educadora percebeu que havia sido vencida e parou de reclamar com as crianças por estarem naquele brinquedo e, ainda, autorizou uma criança, que estava querendo brincar no balanço (que já estava ocupado), a entrar no parque, dizendo: “– Vem, Bela, aqui um pouquinho, até desocupar o balanço”. Ao ouvirem a fala da educadora, várias crianças correram para o brinquedo grande. Uma delas se aproximou saltitando e comemorando: “– Eba! Eba!”.

A estratégia decolonial de uma criança de não ceder às reclamações da educadora iniciou um movimento coletivo, que resultou em uma mudança da regra para todo o grupo. Esse episódio demonstra as potencialidades das crianças em construir suas subversões e microrrevoluções.

#### *Repetir a mesma brincadeira proibida*

Percebe-se que certas regras são tão infundadas para as crianças que em nenhum momento elas demonstram concordar com as exigências das educadoras, simplesmente evitam as consequências, como o castigo ou a bronca. Contudo, assim que têm oportunidade retornam para suas aventuras.

<sup>9</sup> Minhocas de pneus é um brinquedo feito com pneus de carro pintados, que são organizados em pé, presos no chão, em fila, e que o primeiro tem o desenho de uma carinha.

<sup>10</sup> É um brinquedo grande de parque com vários escorregadores, escadas e locais de escalagem. Na instituição, esse brinquedo é chamado de parque pelas educadoras e crianças, apesar de ter outros brinquedos nessa área.

<sup>11</sup> Todos os nomes de participantes utilizados aqui são fictícios.

A análise das dinâmicas cotidianas evidenciou que as regras e proibições impostas às crianças revelavam uma clara centralidade da perspectiva adulta<sup>12</sup>. Muitas dessas normas poderiam ser justificadas pela preocupação com a segurança das crianças, auxiliando-as a superar os desafios inerentes à exploração, o que representaria uma abordagem mais alinhada ao desenvolvimento de sua autonomia. Essa dinâmica se aproxima da crítica de Qvortrup (2014, p. 34), que adverte: “uma ênfase extrema na suposta vulnerabilidade pode ser utilizada por segmentos mais poderosos como pretexto para silenciar e marginalizar as crianças”. Outras normas demonstravam a busca por conveniência e conforto das educadoras, visando diminuir a necessidade de maior atenção e proximidade com as crianças. Um exemplo notável foi a regra de “fechar o parque”, que limitava, a poucos minutos, o tempo de brincadeira em um dos brinquedos que exigia mais atenção dos adultos. Essa regra permitia que as educadoras mantivessem certa distância e se acomodassem à sombra no restante do tempo. Tais imposições, ao negar à criança o direito de fazer escolhas mesmo no brincar “livre”, configuram-se como práticas coloniais-adultocêntricas (Lima & Almeida, 2025).

Seguem dois exemplos que demonstram como as crianças não internalizam essas regras que as impedem de explorar os brinquedos e o espaço do parque e até planejam continuar as mesmas peripécias.

Exemplo 1: Lia, uma criança de dois anos de idade, amava ficar no balanço. Todos os dias, passava a maior parte do tempo brincando ali, contudo, nos primeiros dias de observação, foi possível perceber que ela dependia sempre de alguém para balançá-la. Quando ninguém a ajudava nesse sentido, ela ficava sentada, parada no balanço. Contudo, Lia começou a se sentar na ponta do brinquedo para colocar os pés no chão e tentar se movimentar sozinha. Uma educadora, vendo o desenrolar disso, falava à distância: “Lia, sente-se direito para não cair”. Algumas vezes, ela fingia não ouvir, mas como a educadora insistia, ela sentava na posição solicitada, contudo, logo retornava para a mesma postura anterior, seguindo com o propósito de aprender a se movimentar sozinha. Isso aconteceu por vários dias, numerosas vezes ao dia, entretanto, era perceptível que ela não tinha intenção de desistir do seu objetivo de se balançar sozinha.

---

<sup>12</sup> Essa análise é desenvolvida em outra seção da pesquisa, disponível no artigo de Lima e Almeida (2025).

Exemplo 2: Encontrei com Beto, um menino de três anos, no refeitório da instituição e ele me perguntou para onde eu estava indo. Respondi: “– Eu vou para o parque, esperar vocês para brincarmos”. Beto então falou com um sorriso aventureiro: “– E eu vou descer de cabeça”. Eu exclamei: “– Vai?!”. Ele sorriu balançando a cabeça em confirmação. Essa criança brincava desse jeito todos os dias, e as educadoras sempre reclamavam, contudo, em nenhuma ocasião, ele demonstrou intenção de deixar a brincadeira, pelo contrário, planejava repeti-la.

As crianças, nas brincadeiras com seus pares, haviam construído culturas brincantes, algumas das quais eram consideradas pelas educadoras como perigosas e como atitudes de “desobediência”. Entretanto, essas culturas produzidas pelas crianças eram mais do que isso, eram formas peculiares de explorarem, descobrirem e se relacionarem com o mundo ao seu redor e elas não estavam dispostas a se adaptarem aos modos adultocêntricos de classificar suas brincadeiras.

Entretanto, é preciso destacar que a valorização da inconformidade infantil não implica negligência ou ausência total de limites. Pelo contrário, uma educação infantil comprometida pedagogicamente, politicamente e eticamente busca formar sujeitos capazes de lidar com códigos sociais, permissões e proibições, mas o faz de modo que não oprime, e sim promova sua autonomia e protagonismo. Trata-se de desafiar as lógicas que fixam as crianças em posições de incapacidade, em vez de defender um permissivismo que desconsidera a função protetiva e formativa do adulto.

Ainda é importante destacar que nós, adultos/as, podemos aprender com as transgressões e rebeldias das crianças a não nos dobrarmos diante da colonialidade que busca nos subjugar (Macedo et al., 2016). O conformismo alimenta o poder colonial, assim sejamos inconformados e persistentes como essas crianças.

#### *Uso da presença da pesquisadora*

Os meninos e meninas são muito espertos/as e atentos/as ao que acontece ao seu redor. As crianças que observamos logo compreenderam que era possível utilizar a nossa presença na instituição, como pesquisadora, como um instrumento de suas estratégias decoloniais.

Contudo, isso ocorreu após a superação de um desafio que encontramos durante a investigação, que foi a aceitação pelas crianças como membro, mesmo que atípico, do seu grupo, devido à necessidade de não sermos identificadas como mais

uma adulta que busca controlar suas ações e, sim, como uma parceira de brincadeiras, de trocas diversas, sem nenhum tipo de imposição ou controle colonial-adultocêntrico. É em busca disso que “muitos etnógrafos de crianças têm apontado a importância de desenvolver um status de participante como um adulto atípico, menos poderoso, na pesquisa com crianças pequenas” (Corsaro, 2009, p. 94).

No início, as crianças nos viam como mais uma adulta comum da instituição, elas se aproximavam fazendo queixas dos colegas: “– Tia<sup>13</sup>, ele me bateu”, “– Tia, ela não me deixa sentar aqui”, “– Tia, João está me empurrando”. Às vezes, elas apenas nos olhavam, esperando nossa interferência para resolver o conflito.

Nas ocasiões em que se dirigiam a nós para que resolvêssemos o problema, simplesmente devolvíamos para elas a resolução, com frases como: “– Converse com ela” ou “– Fale para ele não te bater”. Dessa forma, buscávamos não interferir diretamente em suas relações em pares, como as educadoras costumavam fazer<sup>14</sup>. Foi necessário, também, explicar às educadoras como e por qual motivo atuávamos dessa maneira diante desses tipos de situações.

Após alguns dias de observação, as crianças começaram a nos tratar como um adulto diferenciado dos demais, convidando-nos para brincar: “– Tia, bora brincar?”, “– Vamos brincar no escorregua?”, “– Ô, tia, bora fazer um negócio de escavação?”, e, também, elas nos relatavam suas peripécias proibidas pelos adultos da instituição: “– Tia, eu dou um mortal dali, quer ver?”, “– Tia, eu desci pelas escadas”, “– Tia, você está vendo o que estou fazendo?”, “– Tia, eu desço o escorregua de cabeça”.

Além disso, apesar de continuarem nos chamando de tia, como faziam com as demais adultas da instituição, algumas falas e atitudes das crianças demonstravam nosso caráter de uma adulta atípica, aceita de maneira diferenciada no grupo. Ouvíamos frases como: “– Você é a melhor tia dessa escola!”, “– Tia, depois de amanhã, você vem para ficar cem dias”. Às vezes, elas nos puxavam de um lado para outro com a intenção de nos mostrar algo ou de que participássemos de algumas de suas peripécias.

<sup>13</sup> O tratamento como “tia” pelas crianças, durante a pesquisa, nos causou um estranhamento e desconforto inicial, pois, como docente de educação infantil, sempre ensinamos às crianças a nos chamar pelo nome, por uma posição política de combate à desqualificação e à desvalorização da docência enquanto profissão que exige formação específica e saberes, e não uma relação de parentesco.

<sup>14</sup> Não houve situações de perigo iminente que exigissem a intervenção da pesquisadora. Caso ocorresse, a prioridade seria socorrer a criança, em conformidade com os preceitos éticos e a responsabilidade inerente à pesquisa com seres humanos.

Só pertencendo ao grupo, não como um adulto controlador, pudemos nos aproximar das ações decoloniais das crianças.

Algo que também é preciso destacar é que, desde o início, as observações realizadas na instituição de educação infantil não incomodavam as crianças, no entanto, as educadoras demonstraram certo desconforto com nossa presença, principalmente nas primeiras semanas da pesquisa. Embora não intencional, reconhecemos que a presença da pesquisadora, ao ser aproveitada pelas crianças para subverter certas regras, pode ter gerado momentos de desautorização para as educadoras. Percebemos, assim, que as crianças começaram a usar a nossa presença, enquanto pesquisadora, como uma estratégia decolonial. Os meninos e meninas aproveitavam da nossa proximidade para controlarem suas brincadeiras. Seguem três episódios que demonstram isso:

**Episódio 1:** Era a primeira semana de observação, começamos a nos aproximar do parque (brinquedo grande) filmando. Tínhamos ouvido as educadoras dizerem às crianças para saírem do brinquedo, porque o parque já estava fechado. Quando as adultas presentes perceberam nossa presença, elas pararam de falar. Algumas crianças que já haviam sido retiradas do brinquedo aproveitaram a situação e retornaram.

**Episódio 2:** Já estávamos presentes na instituição há algumas semanas. Duas crianças de três anos subiam por uma parte do brinquedo grande (parque), que não era permitido a elas. Uma educadora já tinha chamado a atenção delas uma vez. Como estávamos bem próximas desse brinquedo, então uma das crianças falou: “– Tia, venha aqui tirar nossa foto”. Quando nos aproximamos com o celular, ela olhou para a educadora que tinha reclamado, como se quisesse conferir se sua estratégia tinha dado certo. Ela se certificou que tinha conseguido seu objetivo, pois a educadora não falou mais nada enquanto estávamos por perto.

**Episódio 3:** Já havia cerca de dois meses que estávamos pesquisando na instituição. Um menino de dois anos subia pela rampa de escalada com cordas (no parque), quando a educadora falou: “– Kau, fechou”. Ele, então, mostrou com o dedo para mim e disse: “– Ela tá tirando foto para mim subir”. Essa situação nos surpreendeu muito, pois não estávamos fotografando ou filmando naquela ocasião, assim não conseguimos conter a risada. A educadora riu também e disse: “– Kau é uma figura!”. Quando ele terminou de subir, comentamos: “– Subiu, hein, Kau?!” Ele confirmou com a cabeça satisfeito e, estrategicamente, entrou para as partes mais fechadas do brinquedo, de onde seria mais difícil retirá-lo.

Apesar de a pesquisa revelar que as crianças também reproduzem posturas coloniais (Lima & Almeida, 2025) e sem negar a necessidade de limites e regras para sua formação, essas estratégias decoloniais das crianças mostram como elas são observadoras, persistentes, questionadoras, criativas, surpreendentes e revolucionárias. Durante a pesquisa foi percebido que, com alegria, ludicidade e entusiasmo, as crianças pequenas encontram estratégias para confrontar a colonialidade adultocêntrica que insiste em subjugá-las.

## Considerações finais

Compreender a respeito da colonialidade e da decolonialidade infantil é imprescindível para a busca de estratégias decoloniais para as infâncias e para uma educação infantil decolonial.

Neste artigo é possível perceber que as crianças, desde bem pequenas, utilizam estratégias decoloniais peculiares para enfrentar e confrontar as posturas coloniais-adultocêntricas que buscam colonizar seu brincar. Encontramos um movimento revolucionário das crianças enquanto brincam e produzem suas culturas, pois, como sujeitos criativos, alegres, lúdicos, imprevisíveis, resistentes e peculiares, elas se posicionam para sobrepujar as ações coloniais-adultocêntricas impostas sobre elas.

Diante disso, podemos aprender com as crianças a sermos resistentes à colonialidade que subjuga inclusive nossas subjetividades, nos conduzindo para posturas coloniais-adultocêntricas que não respeitam e nem valorizam as formas das crianças serem, aprenderem e viverem suas infâncias.

Nesse processo, é necessário que a educação tome novos rumos. Pensar em uma educação infantil decolonial é voltar nosso olhar para as crianças e suas diferentes infâncias, com pertencimentos históricos, sociais, culturais, territoriais, étnicos, de gênero, classe, entre outros. Ao propormos esse tipo de educação, uma pergunta bastante pertinente é: por onde começar? Compreendemos que o começo está em olhar e ouvir as crianças com atitude de aprendiz e não de maneira repressora, partindo do entendimento de que são sujeitos que compartilham experiências e saberes.

Apesar do longo caminho a percorrer, consideramos que a possibilidade de uma educação infantil decolonial é mais do que uma utopia e que as crianças são aquelas especialistas que nos ensinarão o caminho a trilhar.

## Referências

- Abramowicz, A & Oliveira, F. (2010). A sociologia da infância no Brasil: Uma área em construção. *Educação*, 35(1), 41-54. <https://doi.org/10.5902/198464441602>
- Barbosa, M. C. (2007). Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: As socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. *Educação e Sociedade*, 28(100), 1059-1083. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300020>
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: 70.
- Borba, A. M. (2007). Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: Estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos. *Momento Diálogos em Educação*, 18(1), 35-50.
- Cannella, G., & Viruru, R. (2004). *Childhood and postcolonization: Power, education, and contemporary practice*. London: Psychology.
- Corsaro, W. (2011). *Sociologia da infância* (2a ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Corsaro, W. A. (2009). Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. In F. Müller, & A. M. A. Carvalho (Orgs.), *Teoria e práticas na pesquisa com crianças: Diálogos com William Corsaro* (pp. 83-103). São Paulo: Cortez.
- Faria, A. L. G., & Finco, D. (2011). Apresentação. In A. L. G. Faria, & D. Finco, *Sociologia da infância no Brasil* (pp. 3-16). Campinas: Autores Associados.
- Geertz, C. (2008). *A interpretação das culturas* (13a reimpr.). Rio de Janeiro: LTC.
- Kramer, S. (2011). Infância e pesquisa: Opções teóricas e interações com políticas e práticas. In E. A. C. Rocha, & S. Kramer (Orgs.), *Educação infantil: Enfoques em diálogo* (pp. 385-396). São Paulo: Papirus.
- Liebel, M. (2016). ¿Niños sin niñez? Contra la conquista poscolonial de las infancias del Sur global. *Millcayac: Revista Digital De Ciencias Sociales*, 3(5), 245-272.
- Liebel, M. (2020). *Decolonizing childhoods: From exclusion to dignity*. Bristol: Policy Press.
- Lima, L. R. L., & Almeida, R. O. (2025). (De)colonial processes related to childhoods: playing outdoors in early childhood education. *Revista Diálogo Educacional*, 25(85), 678-693. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.25.085.DS13>

Macedo, E. E., Santiago, F., Santos, S. E., & Faria, A. L. G. (2016). Infâncias e descolonização: Desafios para uma educação emancipatória. *Crítica Educativa*, 2(2), 38-50. <https://doi.org/10.22476/revcted.v2i2.95>

Martins Filho, A. J., & Barbosa, M. C. S. (2010). Metodologia de pesquisas com crianças. *Revista Reflexão e Ação*, 18(2), 8-28. <https://doi.org/10.17058/rea.v18i2.1496>

Mignolo, W. (2003). *Histórias locais/projetos globais: Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar* (S. Oliveira, Trad.). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.

Mignolo, W. (2017). Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade (M. Oliveira, Trad.). *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 32(94), 1-18.

Ministério da Educação – MEC. (2009). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: o autor.

Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad-racionalidad. In H. Bonillo (Comp.), *Los conquistados* (pp. 437-449, W. F. Nascimento, Trad.). Bogotá: Tercer Mundo.

Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In E. Lander (Org.), *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino americanas* (pp. 129-157). Buenos Aires: Clacso.

Quijano, A. (2009). Colonialidade do poder e classificação social. In B. Santos, & M. P. Meneses (Org.), *Epistemologias do sul* (pp. 73-117). Coimbra: Almedina.

Qvortrup, J. (2014). Visibilidades das crianças e da infância (B. Breda, Trad.). *Linhas Críticas*, 20(41), 23-42.

Salva, S., Schütz, L. W., & Mattos, R. S. (2021). Decolonialidade e interseccionalidade: Perspectivas para pensar a infância. *Cadernos de Gênero e Diversidade*, 7(1), 160-178. <https://doi.org/10.9771/cgd.v7i1.43546>

Santiago, F. (2014). “*O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado*”: *Hierarquização e racialização das crianças pequeninhas negras na educação infantil* (Dissertação de mestrado). Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

Santiago, F., & Faria, A. L. G. (2015). Para além do adultocentrismo: Uma outra formação docente descolonizadora é preciso. *Educação e Fronteiras On-Line*, 5(13), 72-85.

Sarmento, M. J. (2002). Imaginário e cultura da infância. *Cadernos de Educação*, (21), 51-69. <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i21.1467>

**Submetido em:** maio de 2025

**Aceito em:** junho de 2025

---

## Sobre as autoras

### **Lucineide Ribas Leite Lima**

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências (UFBA-UEFS), mestra em Educação (UFBA) e professora da Universidade Federal da Bahia (EBTT- UFBA).

E-mail: [lucineidelima@ufba.br](mailto:lucineidelima@ufba.br)

### **Rosiléia Oliveira de Almeida**

Doutora e mestra em Educação (UNICAMP) e professora associada da Universidade Federal da Bahia, atuando nos cursos de Pós-Graduação em Educação (FACED-UFBA) em Ensino, Filosofia e História das Ciências (UFBA-UEFS) e no Mestrado Profissional em Educação (FACED-UFBA).

E-mail: [rosileiaalmeida@hotmail.com](mailto:rosileiaalmeida@hotmail.com)