

**Narrativas insurgentes: decolonizando conhecimentos e entrelaçando
as infâncias na contemporaneidade**

*Narrativas insurgentes: descolonizando saberes y entrelazando
infancias en la época contemporánea*

Aldaci Santos Lopes
Tânia Maria Hetkowski
Ana Paula Conceição
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Salvador/BA - Brasil

Resumo

Este ensaio apresenta uma breve discussão sobre as narrativas infantis enquanto expressões singulares e coletivas inerentes à condição histórica humana, capazes de elaborar sentidos e estruturar uma proposta de ação decolonial. Para a análise é adotada a seguinte questão central: como as narrativas infantis podem impulsionar ações educativas decoloniais na contemporaneidade? A partir de uma revisão de literatura ancorada notadamente nos trabalhos de Catherine Walsh (2013), Paulo Freire (1974, 2016, 2019), Maria Passeggi (2009, 2014) e Jorge Larrosa (2006, 2010), concebem-se as referidas narrativas como um sistema simbólico, depreendendo-se que elas podem ser valorizadas para auxiliar no processo de descolonização, proporcionando a crianças e professores leituras insurgentes e conexões com diferentes culturas, identidades e realidades, ampliando as compreensões das quais emerge o devir.

Palavras-chave: Decolonização; Infâncias; Narrativas infantis.

Resumen

Este ensayo presenta una breve discusión sobre las narrativas infantiles como expresiones singulares y colectivas inherentes a la condición histórica humana, capaces de elaborar significados y estructurar una propuesta de acción decolonial. En el análisis se adopta la pregunta central: ¿cómo pueden las narrativas infantiles impulsar acciones educativas decoloniales en la época contemporánea? A partir de una revisión bibliográfica anclada notablemente en los trabajos de Catherine Walsh (2013), Paulo Freire (1974, 2016, 2019), Maria Passeggi (2009, 2014) e Jorge Larrosa (2006, 2010), estas narrativas se conciben como un sistema simbólico, asumiendo que pueden ser valoradas para ayudar en el proceso de descolonización, brindando a niños y docentes lecturas insurgentes y conexiones con diferentes culturas, identidades y realidades, ampliando los entendimientos de los cuales emerge el futuro.

Palabras clave: Descolonización; Infancias; Narrativas infantiles.

1. Introdução

Ao refletir sobre a contemporaneidade, somos conduzidos a observar e ponderar sobre as singulares formas de interação humana e as suas influências no cotidiano de crianças, jovens e adultos, constantemente afetados pelas relações políticas, tecnológicas, culturais, educacionais e comunicativas que os desafiam de duas maneiras distintas: por um lado, mobilizam a produção/reprodução de discursos prontos, ancorados em vieses colonizadores; por outro, revelam histórias de vida, sentidos e significados reverberados por discursos e narrativas desde suas infâncias. Dito isso, aponta-se que o objetivo do presente ensaio consistiu em analisar as narrativas infantis no contexto da mobilização de uma ação decolonial.

Destaca-se ainda que o pilar colonial se perpetua por meio de narrativas impostas que desencadeiam estereótipos, desigualdades e relações de poder. Essas narrativas colonizadas não apenas impactam nas representações das crianças, na leitura do mundo e na comunicação, mas também podem influenciar a construção de suas narrativas identitárias, personificadas pelas aragens eurocentristas, reprodutoras de subjetividades alienadas.

Nesse sentido, a questão a ser discutida busca compreender: como as narrativas infantis podem impulsionar ações educativas decoloniais na contemporaneidade? A pergunta parte do entendimento de que as narrativas infantis podem ser utilizadas como uma interface potente para promover a conexão entre os sujeitos geracionais, a construção de identidades, e a valorização de heranças culturais ameaçadas pelo colonialismo através de movimentos simbólicos que revelam subjetividades, sentimentos, percepções e leituras múltiplas dos espaços vividos.

À proporção que é assimilada, a incorporação das narrativas infantis em espaços sociais, culturais e educacionais viabiliza expressões que promovem o empoderamento das subjetividades singulares e plurais, além da geração de outros saberes entrelaçados às histórias de vida e dos espaços vividos. Essas expressões se configuram como uma forma de desafiar a lógica de dominação colonial – que aprisiona os corpos e silencia as vozes das minorias – através de vivências que possibilitam o autoconhecimento corporal e a compreensão de sua ancestralidade, favorecendo a construção de múltiplas perspectivas capazes de subverter os padrões de dominação.

O objetivo de texto é refletir sobre a relação intrínseca entre as relações cotidianas e as narrativas infantis, que propiciam o surgimento de pontos de vista sobre os sentidos da vida de forma plural e singular, gerando diversos pensares e possibilidades de abertura de horizontes que apontam para feixes e brechas descolonizadoras.

Depreende-se, assim, que a potencialidade das narrativas infantis reside em promover o olhar para o desconhecido e explorar protagonismos de diversas linguagens, incorporando uma ação decolonial nos sujeitos da contemporaneidade, os quais reconhecem como desafio permanente a construção de uma sociedade harmônica solidária, pautada pelo respeito à diferença e pela busca da justiça social. Assim, essa condição humana e histórica, por meio da curiosidade e das singularidades das narrativas infantis, revela um conhecimento de si e do outro, promovendo a presença e o pertencimento das diferenças. Essa ação é fundamental para a constituição de uma sociedade de perspectivas críticas e conscientes.

A tessitura desse ensaio será entretecida através de três tópicos, assim organizados: o primeiro discute sobre a importância de se reconhecer as narrativas infantis como um processo singular, mas também coletivo, que contribui para a interação social e o diálogo intergeracional. No segundo tópico, a reflexão está focada nos processos de invisibilidade das vozes infantis como instrumento advindo de uma visão de mundo adultocêntrica, colonizadora e fetichizada, o que demanda a abertura de práticas pedagógicas e pedagogias decoloniais que favoreçam pluralidades infantis em suas múltiplas potencialidades. No tópico três, a abordagem é centrada no reconhecimento das pluralidades de infâncias e na necessidade de que essa perspectiva de diferentes leituras de mundo seja base integrante de um processo de reflexão sobre os currículos e as formações docentes. Por fim, o texto sinaliza para a necessidade de se descolonizar os currículos e práticas pedagógicas, a partir da valorização das narrativas infantis em seu potencial criativo, transformativo e descolonizador.

2. As narrativas infantis como processo singular e coletivo

Ao refletir sobre as narrativas infantis, busca-se romper com o pensamento moderno que privilegia uma única estética e narrativa. Essa compreensão, enraizada na dominação eurocêntrica e colonizadora, nega a presença das diferenças, a construção de subjetividades autênticas e as estratégias de conhecimento embasadas na experiência do

*Narrativas insurgentes: decolonizando conhecimentos e entrelaçando
as infâncias na contemporaneidade*

encontro entre o singular e o coletivo, impedindo “a conexão significativa entre acontecimentos e as relações com a memória” (Larrosa, 2006, p. 23).

Da mesma forma, esse legado instaura e consolida narrativas eurocêntricas e colonizadoras esvaziadas de sentidos humanizados e pautadas na apropriação, na negação da presença das diferenças, das subjetividades e do conhecimento construído no individual e coletivo. Nesse contexto, a experiência é considerada como ação passageira e temporária, esvaziada de sentidos e convertida em poder de dominação sobre outros seres humanos.

No entanto, as narrativas infantis, ao permitirem a expressão, o simbólico, o amor e a exploração desses mecanismos internos, resistem às contranarrativas opressivas e dominantes pelo seu potencial de fortalecer a construção de identidades autênticas, perfazendo as memórias das gerações e mantendo vivas as experiências do passado e o esperar de possibilidades. Assim, ao tratar da condição humana e o sentido de mundanidade, Hanna Arendt (2014) retrata que “a presença de outros que veem o que vemos e ouvem o que ouvimos, garante-nos a realidade do mundo e de nós mesmos” (p. 87-88).

As narrativas infantis expressam a forma de pensar das crianças, que transborda de sentidos e fantasias, em um modo peculiar de pensar e intuir que é desconsiderado pela lógica moderna – adotada como projeto etéreo, fluido, volátil e assimilado pela sociedade como uma condição ontológica –, mas que oferece um espaço para a representação e valorização das suas identidades culturais. As narrativas, como movimento de baixo para cima, proporcionam histórias que refletem experiências e heranças culturais, afirmam a autoestima dos sujeitos e possibilitam conexões com suas raízes ancestrais. Essa valorização das identidades culturais é fundamental para a construção de uma sociedade mais inclusiva e justa.

As singularidades de narrar e pensar de uma criança são polifônicas, pois são constituídas de suas histórias de vidas, dos espaços em que convivem e do modo que vivem com outrem. São ações humanas que expressam o conhecimento simbólico e as tessituras da vida coletiva, mediadas pelos jogos de vivências em sociedade e da reinvenção do sujeito contemporâneo que, em diferentes tempos e espaços, cria brechas para novos sentidos e novos saberes. Como afirmado por Passeggi:

Em suas narrativas, elas vão autobiografando como aprendem, sem jamais dizer que aprendem, o que lhes ensinam suas silenciosas táticas na arte de se manter crianças; tecer amizades; conviver com o outro; por em uso sua reflexão nos jogos entre eles e nos jogos de poder que experienciam nas brincadeiras, na reinvenção dos espaços escolares, movimentos nos quais se reinventam ao reinventar o tempo que passam na escola. (Passeggi et al, 2014, p. 98).

Nesse sentido, as narrativas infantis representam um modo humano das crianças representarem o mundo através de um processo simbólico, que ressoam um pensar e um agir pautados na imaginação e na construção de novos sentidos, tempos e espaços que repercutem nas suas histórias de vida. As vozes das crianças em todas as suas possibilidades gestuais, criativas, imagéticas, significantes, de significados e de história de vida. Conforme argumentado por Kishimoto, Santos e Basílio (2007, p. 4), a narrativa está presente no diálogo, na contação e reconto de histórias, na expressão gestual e plástica, nas brincadeiras e nas práticas que integram linguagens, imprimem sentidos ao mundo e abrem espaços para processos de pensar a dialógica da alteridade das crianças.

Dessa forma, aponta-se que as narrativas infantis representam também uma construção de conhecimentos emocionais, cognitivos, sociais e culturais, sobretudo da linguagem, e concentram valores dos grupos sociais em que a criança convive. Partindo deste entendimento, “[...] as narrativas são, pois, elementos que trazem forte significado pessoal e articulam presente, passado e futuro, instigadas pela rememoração, trazendo não uma vida como de fato foi, e sim uma vida lembrada por quem a viveu” (Conceição, 2009, p. 13).

Por conseguinte, Larrosa (2006) destaca que a criança é algo novo que desestabiliza nossa visão de mundo e suspende nossa certeza sobre nós mesmos. Nesse sentido, as narrativas infantis favorecem a interação social, potencializando uma dialética singular e coletiva entre as gerações. Partindo desse entendimento é que se compreende as narrativas infantis como favoráveis à interação social e à formação de uma sociedade mais justa, possibilitando um diálogo entre as gerações que potencializa uma dialética singular e coletiva e permite valorizar e enriquecer memórias para um futuro devir.

3. As narrativas infantis e as práticas decoloniais na contemporaneidade

Ao considerar as narrativas infantis como meramente desprovidas de importância, perpetua-se um pensamento que reproduz um discurso adultocêntrico, contribuindo para o apagamento das crianças e o silenciamento de suas próprias narrativas. Esse

*Narrativas insurgentes: decolonizando conhecimentos e entrelaçando
as infâncias na contemporaneidade*

entendimento reflete a lógica dominadora e opressora da modernidade/colonialidade, uma vez que, como apontado por Oliveira, Nascimento e Hetkowski (2023), o colonialismo se baseia na construção de narrativas com o intuito de invisibilizar saberes e conhecimentos que escapam ao controle e ao domínio da perspectiva científica ocidental.

Nesse contexto, as narrativas são consideradas a partir dessa lógica colonizadora, promovendo uma representação única de como as crianças devem ser e estar no mundo. Essa perspectiva opressora é poderosa e oculta a existência das infâncias, as riquezas culturais e os conhecimentos que as crianças podem trazer, restringindo o diálogo intergeracional e o acesso a diferentes culturas e tradições. Quijano (2005) fornece uma compreensão fundamental para esse debate ao discorrer sobre a colonialidade do poder que, em linhas gerais, consiste em uma estrutura global criada pelo colonizador para controlar a subjetividade dos povos colonizados. Desse modo, evidencia-se que as narrativas, vistas como únicas, estão relacionadas a essa estrutura de poder, perpetuando a opressão e a marginalização de certas culturas e saberes.

A colonização se constituiu como um processo marcado pela desumanização e pela solidificação de uma educação opressora que molda tanto a formação do ser em suas singularidades, como as instituições educacionais (Walsh, 2013). Esse modelo de educação silencia as crianças, produz o apagamento das infâncias, das tradições culturais e ancestrais dos povos originários e desconecta-as do mundo real e da natureza.

De outra parte, o sentido que se defende sobre as narrativas infantis representa a expressão humana do ser e do espaço/tempo vivido e do mundo. Como afirmado por Arendt (2014, p.219): [...] o mundo torna-se humano quando se constitui das ações e palavras”. Assim, ao pensar as narrativas infantis, considera-se que elas precedem o advento colonizador e advêm de uma força subjetiva latente do ser humano e dos povos originários. Por meio do pensamento humanizado, valoriza-se os modos de fazer criativo, as memórias, os significantes, o pensar e agir humano, bem como a relação com a terra e o mundo como movimento humano, sobretudo, decolonial.

Desde logo, cabe também notar que os mecanismos de autorrepresentação, de autorressignificação e de construção de novas simbologias tornam visíveis e evidenciam a pluralidade de existências que se encontram e se desencontram no cenário multicolorido da contemporaneidade e representam um pensamento decolonial (Walsh, 2013). Essa explicação tem um sentido especial e vem ao encontro de constructos que operam com o

pensamento decolonial sob o aporte teórico de Walsh (2013), Oliveira, Nascimento e Hetkowski (2023), Freire (1974, 2016, 2019), Passeggi (2009) e Conceição (2009), quando abordam as narrativas infantis como elementos que articulam os tempos/espaços.

Esses constructos possibilitam perceber as narrativas infantis como um entrelaçamento do singular e do coletivo, imbricado com as memórias que acompanham as pessoas e as histórias locais das crianças, adultos, idosos, mulheres e homens, numa perspectiva intergeracional e cultural. Tal entendimento, na perspectiva de Walsh (2013, p.384):

Es la forma de producir arraigo al territorio por medio de la escenificación del mandato de la tradición que genera en las personas modos de representar lo colectivo como parte de una construcción de un espacio físico y mental, que narrado en cercanía de lo familiar, da cuenta de lo propio, así como el llegar a diferenciar lo apropiado a los usos y costumbres culturales.

Nesse contexto, o diálogo e a escuta das gerações são propícios a manter vivas as raízes culturais dos territórios locais e das famílias, emergindo e fazendo conhecer a ancestralidade pelas comunidades. A força do diálogo também favorece explorar as possibilidades dos espaços como cenários para o surgimento de narrativas autênticas fluidas e abertas. Conforme Kohan (2018), as infâncias e as crianças interrogam os saberes já postos e abrem possibilidades insurgentes quando afirmam, em consonância com os estudos de Freire (2019), as suas potências em dilatar o tempo cronológico imposto e, ao mesmo tempo, questionar o mundo e abrir-se aos outros numa perspectiva dialógica e amorosa que inquieta e enreda a história da inconclusão e inacabamento humano, afirmando que não há história do homem sem a sua participação.

As narrativas infantis são consideradas forte dispositivo decolonial, que inquieta a curiosidade sobre o mundo, na capacidade de transcender a leitura de um signo e a relação do corpo com o vivido, a partir da sua leitura acerca dos sentidos produzidos em torno das ideias inusitadas. A partir dessas considerações infere-se que pensar as narrativas infantis precede o advento colonizador, posto que advém de uma força subjetiva latente do ser humano e dos povos originários, e corrobora-se a ideia de que existem diversas linguagens que se vinculam aos espaços/tempos e são capazes de gerar um olhar curioso e pesquisador, que amplia a leitura de mundo e cria possibilidades de formar sentidos e significados em convergência com as vivências conectadas pela vida e na relação com o outro e seus diversos contextos. Essa concepção de fluxos narrativos enquanto práxis social é inspirada por Freire (1989, p. 13) quando o autor propõe que “a leitura da palavra

*Narrativas insurgentes: decolonizando conhecimentos e entrelaçando
as infâncias na contemporaneidade*

não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de 'escrevê-lo' ou de 'reescrevê-lo', quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente”.

Nesse interim, as narrativas infantis potencializam e valorizam a cultura, representam as famílias, suas marcas diversas e traduzem as trajetórias dos sujeitos na vida adulta, expandindo a possibilidade de ações livres decoloniais nos espaços para as crianças, neste caso a escola, como ressurgência de novas éticas humanas. Na tessitura dessa linha de pensamento, Freire (1989), Passeggi (2009) e Walsh (2013) registraram uma proposta de resistência e re-humanização, a partir da práxis, que aponta para a prática decolonial, à medida que revela um movimento que desestrutura/reestrutura as histórias individuais e coletivas, levando-as à interpretação das estruturas sociais.

A compreensão das narrativas infantis como espaços evidencia a linguagem corporal da criança expressa nos ambientes em que convive, bem como o modo que as histórias são escolhidas, produzidas e contadas, considerando a diversidade cultural, a pluralidade de vozes e as memórias locais das diversas comunidades, por vezes silenciadas nesses processos. Essa adesão às vozes e diálogos consiste no encontro com a diferença e no fato de que todos estão e são capazes de aprender e humanizar-se com a diferença.

Candau (2011) revela a complexidade da manifestação de resistências e das formas de reexistir dos saberes e crenças ancestrais nas diversas perspectivas, compreendendo os agentes sociais em suas diferenças culturais, econômicas e sociais. Na mesma linha, Passeggi (2011) afirma que as narrativas favorecem uma reinvenção de si. Santos (2002), por sua vez, evidencia a importância do olhar para os saberes de natureza não colonial como uma maneira de fundamentar a sua força em processos de autoconhecimento, ou seja, de compreender os contextos num sentido cultural e histórico mais amplo. Nessa ótica, Paulo Freire, ao afirmar a “qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra” (2016, p. 34), sinaliza a importância de espaços educativos decoloniais. Walsh (2013) destaca a necessidade urgente de ler criticamente o mundo, intervir na reinvenção da sociedade e visibilizar, a partir de uma interculturalidade crítica, os dispositivos de poder que fortalecem a matriz que mantém uma colônia global.

Nesse sentido, acredita-se que resgatar narrativas ocultas e subalternizadas desafiam as narrativas eurocêntricas que fundamentam os currículos escolares e impregnam os espaços educativos de medos e alienações, restringindo o movimento dos corpos, os gritos e vozes dos silenciados e acesso aos conhecimentos, culturais e tradições.

Valorizar as memórias e as narrativas infantis permite ao adulto o poder da escuta e a possibilidade de aprender com as crianças outras conexões e outras grietas, que revelam identidades próprias e heranças culturais, ao mesmo tempo em que ampliam a compreensão e o respeito pelas experiências e visões de mundo de outras gentes.

Essa abordagem decolonial sobre as narrativas infantis também contribui para uma política formativa e pedagógica mais abrangente, humanizada e emancipatória, capaz de preparar as crianças para viver em uma outra sociedade possível, como enfatiza Dussel (2018), ao afirmar que outros caminhos que serão possíveis a partir das fissuras e das novas utopias.

Nos referimos a uma práxis pedagógica crítica, intercultural, rebelde, cotidiana, calcada na experiência e decolonial que alcance pensar não somente “desde” as lutas dos povos historicamente subalternizados, mas também “com” sujeitos, conhecimentos e modos distintos de estar, ser e viver, ultrapassando e rompendo a uninacionalidade e monoculturalidade fundantes da empresa educacional e da sua razão moderno-ocidental-capitalista, para dar centralidade à vida e ao trabalho ainda incompleto de humanização e descolonização (Walsh, 2013).

Os estudos decoloniais têm se mostrado fundamentais para promover a descolonização epistemológica, especialmente ao considerar as narrativas infantis em seu potencial dialógico e criativo, capazes de afetar (n)o coletivo. Conforme apontado por Hetkowski, Oliveira e Nascimento (2023, p. 13), é crucial compreender as crises educacionais considerando diferentes épocas e contextos históricos que as constituíram e que também ressoam em infinitos aspectos presentes na colonialidade, tais como o trato desumano aos povos originários, a exploração dos corpos, o desrespeito aos costumes, a violação das suas identidades e histórias, a inculcação de teorias eurocêntricas e a degradação de sua natureza. Essa compreensão é essencial como instituinte da decolonialidade dos sujeitos, bem como do desenvolvimento de uma consciência crítica da realidade como a “leitura da palavramundo” para descolonizar os sistemas.

Nessa perspectiva, emerge o conceito de pedagogias decoloniais que, em consonância com Walsh (2013), advêm da necessidade de práticas pedagógicas emergentes e insurgentes, que desafiem e se configurem como possibilidades para questionar e desafiar a dominação colonial proposta pela modernidade, reafirmando a defesa de que:

Narrativas insurgentes: decolonizando conhecimentos e entrelaçando as infâncias na contemporaneidade

[...] prácticas como pedagogías— que a la vez, hacen cuestionar y desafiar la razón única de la modernidad occidental y el poder colonial aún presente, desenganchándose de ella. Pedagogías que animan el pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir distintos. Pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo, pedagogías enrumadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial. (Walsh, 2013, p. 28).

Partindo desse pressuposto é necessário decolonizar as narrativas infantis com o propósito de repensar a compreensão das infâncias e das crianças pela humanidade, sobretudo pelos professores que trabalham com/para as infâncias, entendendo que, quando a infância é tratada meramente como uma fase cronológica, desprovida de atenção especial, de diálogo e de criação com vínculos afetivos, é favorecida a perpetuação da colonialidade do ser humano e de sua condição de subalternidade como pessoa.

Ao contrário dessa perspectiva colonial, reverberar uma perspectiva decolonial requer olhar a infância como uma fase atemporal que acompanha e constitui o sujeito, deixando marcas e memórias que ressoam na vida adulta, na juventude e mesmo na própria infância, o que pode refletir no coletivo social. Neste sentido, cabe ressaltar o conceito de inacabamento humano, conforme defendido por Freire (2013, p. 97), quando diz que “ninguém é velho só porque nasceu há muito tempo ou jovem porque nasceu há pouco”; isso acontece pela forma de ver, ser e estar no mundo, através de movimentos de decolonialidade incessantes, inspirados na sabedoria de Paulo Freire (2013) e na política de libertação de Enrique Dussel (2018) para reexistir e esperar um “outro mundo possível”.

A descolonização das narrativas infantis não se resume a uma mera reavaliação da infância, mas constitui um processo contínuo de repensar as concepções de tempo, sujeito, conhecimento e mundo. Esse processo transformador se faz essencial para construir uma sociedade mais justa, solidária e utópica. Isso ressoa na construção de possibilidades instituintes de uma educação humanizada, conduzida pelas memórias narrativas da infância como dispositivo na luta contra a colonialidade, permitindo uma reconexão do sujeito com as suas origens e raízes culturais, valorizando as diferentes perspectivas históricas e culturais.

Ao incorporar as memórias e experiências das crianças, a educação pode se tornar mais inclusiva, sensível, curiosa e amorosa, promovendo uma compreensão sobre as diversidades na construção de uma sociedade que tem como pauta os processos de

humanizações dos povos. É fundamental que famílias, movimentos sociais, comunidades solidárias, espaços de ensino e professores adotem práticas educativas decoloniais, reflexivas, rebeldes e transformadoras, visando desafiar e desconstruir os legados coloniais que ainda perpetuam, ampliam e solidificam as desigualdades e preconceitos na contemporaneidade.

4. E, por falar em infâncias, a decolonização ressoa no currículo e na formação

*“Certas canções que ouço, cabem tão dentro de mim
Que perguntar carece: como não fui eu que fiz?
Certa emoção me alcança, corta-me a alma sem dor
Certas canções me chegam, ôô, como se fosse o amor”.*
(Milton Nascimento)

Para início de conversa, metaforizando a canção de Milton Nascimento, é possível perceber que o olhar para as narrativas infantis na contemporaneidade não é uma construção exterior ao adulto, mas assente em saberes próprios construídos nas infâncias, notadamente nas experiências cotidianas vividas, as quais, em certa medida, inspiram leituras de mundo imbricadas na curiosidade, criatividade e sentidos. Esse conceito está enredado com a leitura da infância como uma perspectiva existencial e humana, como expressa por Paulo Freire (2019, p.60) que: “[...] em tenra idade, já pensava que o mundo teria de ser mudado. Que havia algo errado no mundo que não podia nem devia continuar”.

O excerto destacado ratifica a possibilidade de construção de epistemologias singulares, passíveis de ressoar em um diálogo com/entre as gerações e que vislumbram a potência das interações e conexões humanas, simbolizando uma fronteira que contraria a dominação colonial e permeia a questão central deste escrito, que reconhece que as infâncias ainda sofrem a força do apagamento colonial e do silenciamento de suas vozes, produzindo a invisibilidade das infâncias no tempo/espaço cotidiano e na sociedade. Em outras palavras, o silenciamento colonial repercute no estado de presença das crianças e adultos, permitindo que a colonialidade, inicialmente dominadora, torne-se uma colonialização perversa do ser.

É conveniente salientar que essa perversidade sistêmica torna hegemônicas as narrativas, assumindo um propósito de ideologização, segundo o qual a realização do mundo contemporâneo exige, como condição essencial, o exercício de fabulações que

*Narrativas insurgentes: decolonizando conhecimentos e entrelaçando
as infâncias na contemporaneidade*

mantêm como fundante a produção de imagens que refletem no imaginário humano, pondo-se a serviço da economia e do colonizador (Santos, 2000).

Com tudo isso, a colonização, marcada pela força do ter, dominar e, sobretudo, expandir territórios e mentes, aos poucos foi introduzindo o tempo de cronos devorador. Esse tempo tem o único propósito de se apropriar dos indivíduos: inicialmente pela força física e pelos corpos dos sujeitos, depois pelo domínio e apropriação dos bens naturais e materiais, seguidos pela alienação das memórias e histórias de vida e, por fim, da sua cultura e ancestralidade. Desse modo a infância e, conseqüentemente, as crianças, foram sendo adestradas pelo tempo de brincar, de celebrar com sua família, de aprender, de crescer, de se adaptar às regras sociais com seus corpos passivos e silenciados, se formando, nesses tempos perversos, a colonialidade do ser (Quijano, 2005).

Ainda sobre a colonização perversa, é importante enfatizar que ela se apresenta como uma ideia unívoca de perfeição em torno da figura do adulto. Isso implica também em retomar a invisibilidade das infâncias e o modo como as crianças eram vistas na idade média, como um adulto em miniatura, reflexos dos efeitos da colonização em seus corpos, tempos em que as pessoas consideradas com corpos perfeitas pelas crenças dominadoras ocupavam lugares privilegiados na sociedade.

As narrativas colonializantes do ter, adquirir e se adornar são imperiosas e se sobrepõem ao conceito de ser humano, reafirmando o adágio colonizador de mão única e sem diálogo. Contrariando essa lógica, autores como Freire (2019, p. 39) propõem uma dinâmica cultural educativa e dialógica, como práxis coletivas dos sujeitos silenciados/oprimidos, através do “ser de relações e não só de contatos, não apenas estar no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é”, o que sugere um mergulho nas epistemologias decoloniais do Sul-Sul.

A decolonialidade presume a presença do sujeito humano, é reveladora de formas culturais singulares e únicas e propicia a circulação de novas epistêmes que contariam a perspectiva hegemônica eurocentrista. Embora o termo decolonialidade seja fonte de estudos de muitos pesquisadores latino-americanos, neste trabalho toma-se como inspiração os estudos de Catherine Walsh (2013), por apresentarem uma pedagogia decolonial que dialoga com a pedagogia humanizada de Paulo Freire,

Descolonizar la mente y desalienar la palabra alienada y alienadora, retomando “la palabra viva... [la que] recrea el pensamiento, el lenguaje y la rebeldía”, el “conocimiento vivencial” y la “herencia libertadora para rescatar su rico acervo, no sólo de los valores perdidos, sino de sus potencialidades somáticas y espirituales refrenadas (...) superando actitudes mentales y comportamientos heredados de la esclavitud. (Walsh, 2013 p. 28).

Muitos são os desafios a serem enfrentados para decolonizar os espaços/tempos sociais, políticos, pedagógicos e culturais neste cenário do século XXI. Nesse sentido, destacam-se três que influenciam diretamente na decolonização do ser, do currículo e das narrativas das infâncias: o primeiro está relacionado ao tempo estático; o segundo ao espaço como algo pronto e; o terceiro, não menos importante, à escuta das diversas narrativas eticamente.

Com relação ao tempo estático, inicialmente, deve-se considerar que o tempo tem sua origem na sua relação com a natureza, na dinâmica da vida dos seres e na relação com a terra e com a produção de vida pela e através da terra. Nesse sentido, os povos originários se utilizavam da natureza para sentir, ser e estar no mundo, o que lhes proporcionava uma relação respeitosa e amorosa com o mundo natural, ou seja, com a vida da terra.

A propósito das narrativas infantis e da itinerância brincante e proposicional, destacam-se as contribuições de Conceição e Macedo (2018), sobre os distintos repertórios culturais interativos entre as crianças e adultos e como esses processos enriquecem a construção de conhecimentos. Da mesma forma, considerando a perspectiva experiencial, lúdica e existencial, os autores sustentam um currículo lúdico e brincante, onde o brincar é elemento e constructo “fundante do ser humano”, do qual a criança é provida para se desenvolver e revelar suas subjetividades decoloniais para uma outra infância possível.

O tempo é uma instância pensada nas artes, na ciência e na política e, como exemplo de arte, a música de Gilberto Gil ensina: “Tempo rei, ó, tempo rei, ó, tempo rei, transformai as velhas formas do viver”. Nesse sentido, é importante abordar que a infância é compreendida como um período da vida humana fundante na constituição do ser e que tem sua dimensão pautada no “ser” criança e nos espaços/tempos vividos nas relações com outras pessoas. O entendimento sobre infâncias, a partir de análises hermenêuticas, por Larrosa (2010) e acolhido pelas experiências e alteridades na heurística existencial e humanizada de Freire (1974), na obra *Pedagogia do Oprimido*, encontra a força do amor e a tessitura da história e da memória, do sujeito, na constituição do “ser mais”.

Narrativas insurgentes: decolonizando conhecimentos e entrelaçando as infâncias na contemporaneidade

É possível inferir o quão as infâncias, períodos de constituição inicial dos seres humanos, sofreram silenciamentos construídos como alicerces à dominação e colonização, em especial dos seus corpos. Mesmo com o reconhecimento dessa sujeição, ainda se fazem presentes os processos de negação da escuta das vozes das crianças, em prol de uma sociedade adultocêntrica, baseada em modelos e relações patriarcais, misóginas, pudicas e estúpidas.

Neste cenário se vislumbram estudos de várias áreas de conhecimento, como a Sociologia, Psicologia, Antropologia, Filosofia, Linguística e as Pedagogias das Infâncias, que têm contribuído na compreensão de que as crianças são atores sociais com vozes, histórias e narrativas no seu corpo, fazendo-se necessários avanços em profundidade no entendimento dos universos infantis (Friedmann, 2023). Friedmann ressalta que muitos pesquisadores brasileiros têm se debruçado em estudos sobre as infâncias protagonistas e participativas, encaradas como um período frutífero para ler e ver o mundo de forma inventiva e criadora. Partindo desses princípios, a dinâmica da infância revela que:

Não obstante, e ao mesmo tempo, a infância é um outro: aquilo que sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento. Pensar a infância como um outro é, justamente, pensar uma inquietação, esse questionamento e uma atitude epistêmica: acolher a infância. É insistir uma vez mais: as crianças, esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não compreendem a nossa língua. (Larrosa, 2003, p. 184).

Considera-se importante situá-la no plural, como infâncias, num primeiro olhar para a descolonização que se pauta em uma meta narrativa dos iguais. Nessa perspectiva, considera-se os tempos de cada criança em sua singularidade e os espaços vividos. Sobre o segundo aspecto, o espaço, é preciso percebê-lo como espaço de vida, em que as crianças possam ter garantias e direitos para brincar, descobrir, perguntar, curiosar e expressar seu corpo aprendiz, situando-o no mundo. O espaço, quando livre do tempo colonizador que aprisiona os corpos, pode favorecer as primeiras leituras que a criança produz no/do mundo, suas primeiras criações inventivas, curiosas e criativas.

A condição tempo/espaço aborda a dinâmica da vida colonizada eurocêntrica, que consome primeiramente a essência da visibilidade e da validação, promovendo a colonização do sujeito, conduzindo-o ao sufrágio do ter, à competitividade pelos espaços de trabalho, pela conquista e acúmulo de bens materiais, mobilizados pela imediatez e

fugacidade. Para sobreviver nessa dinâmica e nesse mundo perverso, é preciso que o sujeito negue sua história, seus pares e sua origem.

O espaço dos corpos, controlado pelos tempos, pode ser observado nas escolas das infâncias e em práticas educativas que requerem crianças sentadas, caladas e alienadas da sua própria condição de infâncias. Sobre esse aspecto, o espaço de dominação na escola passa por uma colonização de espaços/tempos externos e internos das crianças que, para Freire, são elementos que desumanizam e oprimem, posto que “[...] os lares e as escolas, primárias, médias e universitárias, que não existem no ar, mas no tempo e no espaço, não podem escapar às influências das condições objetivas estruturais” (Freire, 1974, p. 151). Nesse sentido, o roteamento dessas pautas estruturais é feito através das narrações dos adultos que pouco dialogam com a infância que os constituíram e, tampouco, com as crianças com as quais convivem.

O terceiro desafio mencionado está relacionado às narrativas infantis e à sua presença no currículo da vida e da escola. Para Walsh (2013) compreende-se o currículo como algo vivo, possível de reconstrução e de reexistir, pois estas resistências estão presentes nos diversos territórios, invisibilizadas pela colonização no apagamento das infâncias, que não podem ser dissociado de uma pauta colonizada e que deve abrir brechas às narrativas colonizadoras.

O currículo escolar é um atravessamento do ser, na medida em que trata da formação de uma sociedade. Sobre as infâncias, interesse deste trabalho, os currículos têm apostado em bases epistêmicas que consideram a criança como sujeito histórico e de direitos (Oliveira, 2010). Apesar desse preceito e da existência de marcos regulatórios que asseguram o direito das crianças às infâncias, as práticas educativas ainda são esvaziadas de sentidos, de vozes, de escutas e de amorosidade, pois muitos currículos ainda permanecem (des)contextualizados da práxis da vida cotidiana, prevalecendo um projeto esvaziado de leituras de mundo, de esperanças e de utopias.

Outro ponto relevante nessa discussão é a necessidade de decolonizar o olhar dos professores para o currículo e, conseqüentemente, para suas infâncias, em prol de novas práticas descolonizadoras, em uma perspectiva propiciadora de espaços/tempos vinculados a experiências memoriais que pautem a alegria de viver, o desejo, o entusiasmo do olhar e a curiosidade epistêmica. Neste sentido, Freire (2019) aborda as infâncias como forças que conduzem o olhar, ao pontuar que as memórias relativas, nesse rico e singelo

*Narrativas insurgentes: decolonizando conhecimentos e entrelaçando
as infâncias na contemporaneidade*

período, formam o eixo condutor para leitura de mundo pelo indivíduo, onde as narrativas infantis, na voz de um tempo adulto, trazem atos reveladores à pedagogia da humanização.

A pedagogia da humanização propõe repensar a práxis das ações educativas, valorizando as interações e a escuta com o outro e, sobretudo, o diálogo como força pulsante da vida e possibilidade de leitura e inserção no mundo. Dessa forma, as narrativas infantis seriam uma força pulsante que inquietam os sujeitos frente aos espaços vividos? As narrativas são fontes de estudos para metodologias que mostram às ciências, na sua dureza, que a presença e a voz dos sujeitos descolonizam a rigidez do fazer científico nas universidades e reverberam histórias de vida e de gentes para o debate acadêmico. As narrativas de vida também podem favorecer uma reflexividade que transforma espaços/tempos internos e externos, repercutindo mudanças coletivas e singulares (Passeggi; Vicentini; Souza, 2013).

Diante do exposto, no que se refere aos espaços da ciência e pesquisa, discutir a (auto)biografia compreendida com uma metodologia decolonizadora é um processo de descolonização dos espaços universitários, que formam professores sensíveis à escuta para as infâncias. Seguindo essa linha de pensamento, a escuta e as narrativas das crianças constituem uma pauta complexa do ser humano que merece implicação, aprofundamento e entrelaçamento entre as diversas áreas de conhecimento, possibilitando descolonizar outros saberes e conhecimentos que desvelem “as potencialidades heurísticas da reflexão das próprias crianças sobre elas mesmas, que faz dessas narrativas o material mais adequado para compreender a infância” (Passeggi et al, 2014, p. 87).

Para se falar de um lugar é preciso escutar aquele que nele vive. É desse lugar que advém as narrativas que, inicialmente, não têm forma, mas demonstram as experiências vivenciadas, os sentidos, sentimentos e emoções desse outro como fonte de reinvenção singular, que (salva)guarda as subjetividades das crianças, da sua infância e de sua condição de ser na completude do agora da sua presença. Para Larrosa (2010), os sentidos e significados podem afetar e tocar o outro como itinerância no mundo, pois a infância desestabiliza “a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento” (Larrosa, 2010, p. 184).

A decolonização do ser potencializa e possibilita a descolonização dos sistemas mundos. Assim, sobre as infâncias e as narrativas das crianças, considera-se uma essência cujos ecos requerem sensibilidades inéditas, emergindo possibilidades abertas de vínculos amorosos e afetivos entre as pessoas e o mundo. Neste sentido, Freire aprofunda, através de sua ética humanizadora, o sentido da existência humana e aduz que o sentido da humanidade se expressa na forma como o sujeito se coloca e lê o mundo. Esse fenômeno exige um amor que é a consciência de si e do outro e, também, o respeito, vez que somos seres de relações, de comunicação, de diálogo e de participação (FREIRE, 2019).

5. Considerações Finais

*“Todas as pessoas grandes foram um dia crianças,
mas poucas se lembram disso.”
(Antoine de Saint-Exupéry)*

Percorrer caminhos é sempre uma aventura que retira a ideia de que há algo pronto a ser encontrado, assim justifica-se a escolha desta temática para dialogar abertamente com o presente (agora). Nas trilhas da colonização, foi possível observar uma espécie de catalisador de conhecimentos do colonizador, que gera e institui situações de impotência frente a uma ideologia colonizadora de corpos, mentes, silenciamento e apagamento do ser.

Por sua vez, a decolonização se apresenta como uma brecha de esperança e um convite a humanização coletiva, com respeito e justiça para crianças, adultos, idosos, jovens e todas as gerações, na construção de outro currículo, outra educação, outro professor, na possibilidade de outras pontes entre os povos excluídos e silenciados, criando outras resistências e esperanças para um outro mundo.

É importante reafirmar que decolonizar significa buscar uma essência na diferença, é humanizar as relações, constituindo um caminho para o caminho de narrativas insurgentes. E isso requer a presença, como fonte de inspiração aos pertencimentos dos espaços singulares e coletivos de uma sociedade e a possibilidade de convivências e existências.

Para além do olhar para a força das narrativas infantis como potência humanizante e que desestabiliza os conhecimentos tidos construídos no âmbito da hegemonia colonial, queremos ressoar que a reinvenção, a criatividade e a curiosidade humana são forças

*Narrativas insurgentes: decolonizando conhecimentos e entrelaçando
as infâncias na contemporaneidade*

presentes desde os primórdios, que reverberam possibilidades tão interiores e tão próprias que a colonização não adentra.

Diante do exposto, tem-se que a contemporaneidade também apresenta alicerces coloniais com outros meios, o que se faz presente no currículo das escolas das infâncias e em seus territórios de aprendizagens por meio da falta do espaço de brincar, dos diálogos, do contato com a natureza e, sobretudo, da história dos seus próprios familiares. Junto a isso, nossas universidades estão a caminho de pensar a infância como uma ação de extensão comprometida com uma sociedade decolonial, tendo em vista que estas instituições ainda caminham em busca da sua própria descolonização e da aceitação de diferentes metodologias que resistam à ciência dura e tradicional.

Esta não é uma tarefa fácil, para a qual não existe receita pronta – e se assim não fosse, estaríamos fazendo o papel do colonizador (opressor), como nos revela Paulo Freire em sua obra *Pedagogia do Oprimido*. Contudo, estudos já vislumbram a força humana da pré-existência nas atividades que geram bem-estar a partir de interações humanas mais consistentes de acolhimento e de escuta de dentro, no singular, para quem sabe, nas escutas “de fora”, poder verdadeiramente interagir com o outro colonizado, colonizador e/ou em processo de decolonização, aberto ao diálogo e ao devir, sempre.

Referências:

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. 13ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 2014.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, p. 240-255, Jul./ Dez. 2011. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf> Acesso em 01 ago. 2017.

CONCEIÇÃO, Ana Paula. **Reinvenção e itinerância de uma educadora da infância e constituição narrativa**: compreensões implicadas sobre a práxis educativa com crianças, inspiradas em uma concepção de currículo brincante. 2009. 123 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade da Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2009.

CONCEIÇÃO, Ana Paula; MACEDO, Roberto Sidnei. Prática, biografia e construções teóricas em educação infantil: um currículo brincante. **Revista da FAEEBA-Educação e contemporaneidade**, v. 27, n. 51, p. 121-32, Jan./Abr. 2018.

DUSSEL, Enrique. La otra historia del imperio americano: la crisis del colonialismo y de la globalización excluyente. In: **Diplomado Internacional La Otra Política**. Secretaría de Educación, Formación y Capacitación Política: Ciudad de México, 2018. p.17-65.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados, 1989.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 11ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 55ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. 16ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

FRIEDMANN, Adriana. **Abrir-se a escuta das vozes das crianças**. São Paulo: Phorte, 2023.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; SANTOS, Maria Letícia Ribeiro dos; BASÍLIO, Dorli Ribeiro. Narrativas infantis: um estudo de caso em uma instituição infantil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 427-444, Set./Dez. 2007.

KOHAN, Walter Omar. Paulo Freire: tempos infantis para a infância. **Educação em Revista**, v. 34, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/21332>. Acesso em: 2 ago. 2023.

LARROSA, Jorge. Leitura e metamorfose: em torno de um poema de Rilke. In: **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 97-113.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2006.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

OLIVEIRA, Angelo Dantes de; NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria. Decolonizar o povo para descolonizar os sistemas de educação: entre as fissuras e semeaduras. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 19, n. 50, 2023. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/12042>. Acesso em: 4 abr. 2023

OLIVEIRA, Zilma de Moraes R. **O currículo na Educação Infantil**: o que propõem as novas diretrizes nacionais? Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 24 mai. 2023.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, Maio/Ago., 2009. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/8697>. Acesso em: 5 ago. 2023.

*Narrativas insurgentes: decolonizando conhecimentos e entrelaçando
as infâncias na contemporaneidade*

PASSEGGI, Maria da Conceição; VICENTINI, Paula Perini; SOUZA, Elizeu Clementino. **Pesquisa (auto) biográfica:** narrativas de si e formação. Curitiba: CRV, 2013.

PASSEGGI, Maria da Conceição; FURLANETTO, Ecleide; DE CONTI, Luciane; GOMES, Marineide; CHAVES, Iduína. Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto) biográfica. **Educação**, Santa Maria, v.39, n.1, p. 85-104, 2014.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: Clacso, 2005.

SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova:** da crítica da geografia a uma geografia crítica. São Paulo: EDUSP, 2002.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. 3ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

WALSH, Catherine. **Pedagogías Decoloniales:** práticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir. Serie Pensamiento Decolonial. Tomo I. Equador: Abya-Yala, 2013.

Sobre as autoras:

Aldaci Santos Lopes

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) do Departamento de Educação I- DEDC I da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora da Educação Infantil – Secretaria Municipal de Educação de Salvador (SMED). Membro do Grupo de Pesquisa Formacce Infância, Linguagens e EJA (FORINLEJA). E-mail: aldaeduc@hotmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6417-737X>.

Tânia Maria Hetkowski

Doutora em Educação. Pós-Doutora em Educação e Informática (UChile). Pós-Doutora em Informática na Educação (UFRGS). Docente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Pró-Reitora de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação (PPG/UNEB). Líder do Grupo de Pesquisa GEOTEC. E-mail: taniah@uneb.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5793-7898>.

Ana Paula Silva da Conceição

Doutora em Educação (UFBA). Docente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora do Programa de Pós-graduação PPGEduC/DEDC-I/UNEB. Atual Coordenadora do Curso de Pedagogia EAD (UNEB/UNEAD). Líder do Grupo de Pesquisa Formacce Infância, Linguagens e EJA (FORINLEJA). E-mail: apsconceicao@uneb.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6958-7749>.

Recebido em: 17/10/2023

Aceito para publicação em: 10/12/2023