

# O SENTIMENTO DE INFÂNCIA NO BRASIL: UMA TENTATIVA DE DECOLONIZAÇÃO

Vanessa de L. M. S. Sousa<sup>1</sup>

THE FEELING OF CHILDHOOD IN BRAZIL: AN ATTEMPT AT DECOLONIZATION

**RESUMO:** O sentimento de infância, como apresentado por Ariès (2016), foi ganhando novos significados no decorrer do tempo e segundo as relações familiares e culturais de cada sociedade. Apesar das limitações, esse sentimento se formou no Brasil, partindo do projeto de colonização, e, hoje, adquire a forma de Proteção Integral. Desse modo, o objetivo deste artigo é enfrentar a questão: é possível decolonizar o sentimento de infância? Para tanto, faremos uso de uma metodologia exploratória, através dos procedimentos bibliográfico e documental, a partir de literatura especializada relacionada à decolonização, aos conceitos, à formulação da ideia de criança para o colonizador e para o colonizado, a influência da previsão legal (e constitucional) na compreensão da infância no Brasil de hoje. Procuraremos, assim, compreender que a decolonização do sentimento de infância exige, inicialmente, o reconhecimento de que há limitações no processo mesmo de decolonizar, além de um isolamento, quase completo, da criança do espaço de produção de uma percepção própria do que é ser criança, permanecendo a ideia de que é um adulto em formação e que precisa de um adulto para se expressar e efetivar seus direitos.

**Palavras-chave:** sentimento de infância; proteção integral; decolonização.

**ABSTRACT:** The feeling of childhood, as presented by Ariès (2016), gained new meanings over time and according to family and cultural relationships in each society. Despite the limitations, the feeling of childhood was formed in Brazil, starting from the colonization project, and today it takes the form of Integral Protection. Thus, the aim of this article is to face the question: is it possible to decolonize the feeling of childhood? Therefore, we will carry out an explanatory methodology, through bibliographic and documentary procedures, from specialized literature related to decolonization, concepts, the formulation of the idea of child for the colonizer and for the colonized, the influence of legal (and constitutional) provision in the understanding of childhood in Brazil today. We will seek, therefore, to understand that the decolonization of the feeling of childhood requires, initially, the recognition that there are limitations in the process of decolonization itself, in addition to an almost complete isolation of the child from the production space of a proper perception of what it means to be a child, with the idea that he is an adult in training and that he needs an adult to express himself and make his rights effective.

**Keywords:** feeling of childhood; integral protection; decolonization.

---

<sup>1</sup> Doutoranda e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora Universitária do Curso de Direito da Uninassau - Parangaba. Membro do Núcleo de Estudos Aplicados Direitos, Infância e Justiça (NUDIJUS) da Universidade Federal do Ceará.



## 1 INTRODUÇÃO

O conceito de criança, para além da compreensão instantânea que o termo produz em cada um de nós, desafia-nos em razão da diversidade de caminhos que possibilita: podemos pensar em criança a partir de uma compreensão social, etária, jurídica, linguística, dentre outras.

Sendo assim, e sem a pretensão de apontar qual dessas compreensões é a mais adequada, mas fazendo uso de boa parte delas, através deste artigo, temos como objetivo proceder a uma análise de como a decolonização do poder, do saber e do ser, por exemplo, pode afetar o sentimento de infância, construído, ao longo do tempo, no Brasil, a partir do paradigma eurocêntrico; e como pergunta de partida: é possível decolonizar o sentimento de infância no Brasil?

Para tanto, faremos uma pesquisa exploratória, através dos procedimentos bibliográfico e documental, a partir de literatura especializada relacionada à decolonização, aos conceitos, à formulação da ideia de criança para o colonizador e para o colonizado, a influência das previsões legais e constitucional na compreensão da infância no Brasil de hoje, dentre outros.

Assim, inicialmente, trataremos dos pressupostos que fundamentam o trabalho: a decolonização, a importância dos conceitos e a indignação. A decolonização é um processo de superação da colonialidade, reconhecendo a influência da colonização na América Latina, especialmente, na forma como se construíram as relações de poder, saber, ser, corpo e gênero locais e propondo a ressignificação do paradigma dominante a partir de uma perspectiva regional e pensada pelos próprios povos latinos (o que se estende aos outros povos colonizados, a exemplo da África e Ásia).

No processo de decolonização, os conceitos e a indignação ocupam papel fundamental na reconstrução do conhecimento, os primeiros permitem uma aproximação real ao problema estudado, enquanto a indignação é fundamental para produção de uma

ruptura na forma de conhecer tradicional dominada por aspectos de poder e de classe e supervalorizada na academia.

Em seguida, passaremos a apresentar o conceito de criança e sua construção a partir do colonizador e do colonizado, explorando o texto de Ariès (2016), através do qual é apresentada a história da família com base nas vivências europeias, no período compreendido entre a Idade Média e a Idade Moderna, e a criação do sentimento de infância, para, em seguida, discorrer a respeito das considerações de Chaves (2000), que se relacionam à criança indígena no Brasil, durante os séculos XVI e XVII.

Por fim, questionaremos a possibilidade de decolonizar o sentimento de criança em curso no Brasil, demarcando aspectos relacionados ao critério etário, à adoção da Doutrina da Proteção Integral, através da Constituição de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, e aos desafios correlatos à tarefa.

Nessa busca pela decolonização do sentimento de infância, alcançar a compreensão mais alargada de que existem distintas infâncias as quais, por suas especificidades, exigem abordagem metodológica e teórica próprias, tendo como base, ainda, uma compreensão interseccional que envolve os recortes de gênero, classe e raça/etnia, não seria surpresa.

## **2 PRESSUPOSTOS DE DISCUSSÃO: DECOLONIZAÇÃO, CONCEITOS E INDIGNAÇÃO**

Antes de enfrentar a questão do sentimento de infância, é necessário apresentar os pressupostos que justificam este artigo. Primeiro, a própria ideia de decolonização. Segundo Quijano (2014, p. 60), o colonialismo deve ser compreendido como uma relação de dominação direta dos europeus, do ponto de vista político, social e cultural, em relação aos colonizados.

Embora o colonialismo político, expresso nas relações de poder e colonização, tenha sido eliminado<sup>2</sup>, a relação com a cultura europeia, dita ocidental, permanece: “Consiste, em

---

<sup>2</sup> Apesar de ter deixado marcas expressas, ainda hoje, na divisão mundial de recursos e trabalhos, por exemplo, na qual os dominados e discriminados são exatamente os membros das “raças”, “etnias” e “nações” em que foram categorizadas as populações colonizadas, no processo de formação do poder mundial, partindo da América (QUIJANO, 2014, p. 61). Para Quijano (2014, p. 60), a estrutura colonial de poder foi responsável pela produção das discriminações sociais, classificadas, de acordo com os agentes e populações implicadas, como “raciais”, “étnicas”, “antropológicas” e “nacionais”.

primer término, en un colonización del imaginario de los dominados. Es decir, actúa en la interioridad de ese imaginario. En cierta medida, es parte de él” (QUIJANO, 2014, p. 61).

Essa influência cultural europeia é produto, inicialmente, de uma séria repressão, dirigida não apenas às crenças, ideias, símbolos e imagens produzidas pelo colonizado, mas sobre os modelos de conhecer e produzir conhecimento, “[...] de producir perspectivas, imágenes y sistemas de imágenes, símbolos, modos de significación, sobre los recursos, patrones e instrumentos de expresión formalizada y objetiva, intelectual o visual” (QUIJANO, 2014, p. 61).

Junto à repressão, a colonização tratou de impor uma imagem mistificada de seus próprios padrões de produção de conhecimento e significação: “Entonces, la cultura europea se convirtió, además, en una seducción; daba acceso al poder” (QUIJANO, 2014, p. 61). Como sendo meio para obtenção do poder, a cultura europeia passou, então, a ser almejada pela colônia e tomou a forma de modelo de cultura universal, o que limitou as outras produções culturais.

Não é possível apagarmos esse passado colonial ou imperialista vivido pelos países do Terceiro Mundo, dentre os quais está o Brasil, mas precisamos pensar que as ideias de universalização de classe, raça/etnia, gênero e produção de conhecimento não podem continuar a dominar nossas relações sociais, políticas e culturais. Estamos falando de liberdade: “La liberación de las relaciones interculturales de la prisión de la colonialidad entraña también la libertad de todas las gentes [...]. Y sobre todo, la libertad para producir, criticar, y cambiar e intercambiar cultura y sociedad” (QUIJANO, 2014, p. 70).

O pensamento decolonial emerge, então, do processo de modernidade e da matriz colonial do poder, como uma oposição e tendo como objetivo, justamente, superar esse poder colonial: “La actualidad pide, reclama, un pensamiento decolonial que articule genealogías desperdigadas por el planeta y ofrezca modalidades económicas, políticas, sociales y subjetivas “otras”” (MIGNOLO, 2007, p. 45). Ou, seja, faz-se necessário um “giro decolonial”, “[...] no sólo de las ciencias sociales, sino también de otras instituciones modernas como el derecho, la universidad, el arte, la política y los intelectuales” (CASTRO-GÓMEZ; GROSGUÉL, 2007, p. 21).

A escolha pelo termo “decolonizar”, em vez de “descolonizar”<sup>3</sup>, representa, justamente, a compreensão de que a colonização (expressa, ainda hoje, através da colonialidade<sup>4</sup>) forjou quem somos e, de que, precisamos partir dela, ou, como indica Walsh, necessitamos nos posicionar diante da colonização em busca de construções alternativas:

Suprimir la “s” y nombrar “decolonial” [...] es marcar una distinción con el significado en castellano del “des”. No pretendemos simplemente desarmar, deshacer o revertir lo colonial; es decir, pasar de un momento colonial a un no colonial, como que fuera posible que sus patrones y huellas desistan de existir. La intención, más bien, es señalar y provocar un posicionamiento -una postura y actitud continua- de transgredir, intervenir, in-surgir e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual podemos identificar, visibilizar y alentar “lugares” de exterioridad y construcciones alternativas (WALSH, 2009, p. 14-15).

Embora tenha iniciado com o colonizador - através da sobreposição de suas crenças, costumes, modos e língua-, a colonização “[...] se mantém, a partir do próprio colonizado, até hoje na sociedade e nas relações e ações” (KUHN JÚNIOR; MELLO, 2020, p. 288), como colonialidade.

O processo de colonialidade toma como base a separação do corpo, da alma e da natureza, os quais, dentro do paradigma da racionalidade moderna, devem ser compreendidos e dominados pela ciência, transformando o europeu no normal e universal, ignorando os modos de vida das “outras” sociedades” (KUHN JÚNIOR; MELLO, 2020, p. 288). Por isso, a colonialidade possui distintas veias que se inter cruzam: “colonialidade do poder<sup>5</sup>, do ser<sup>6</sup>, do saber<sup>7</sup>, do corpo<sup>8</sup>, de gênero<sup>9</sup>, da natureza<sup>10</sup>, entre outras” (KUHN JÚNIOR; MELLO, 2020, p. 288).

---

<sup>3</sup> Para Mignolo (2007, p.31), o movimento de “descolonização” não obteve sucesso porque, a despeito da mudança de conteúdo, mantiveram a ideia de pensamento único – grego e latino e seus derivados modernos/imperiais: “Lo que quiero decir es que ese “otro mundo” que empezamos a imaginar ya no puede ser sólo liberal, cristiano o marxista, ni una mezcla de los tres que aseguraría que la burbuja moderno/colonial, capitalista e imperial triunfara” (MIGNOLO, 2007, p. 31).

<sup>4</sup> Termo usado para expressar que a colonização permanece “[...] nas estruturas sociais, até a atualidade, através de instituições, leis, culturas, sociabilidades, na educação escolar e na própria historiografia latino-americana [...]” (KUHN JÚNIOR; MELLO, 2020, p. 305). Colonialidade, portanto, expressa que a colonização está encerrada, mas que suas marcas são permanentes e, aos poucos, são atravessadas a partir da liberdade. Como indica Quijano (2014, p. 63): “La colonialidade, em consecuencia, es aún el modo más general de dominación en el mundo actual, una vez que el colonialismo como orden político explícito fue destruido”.

<sup>5</sup> A colonialidade do poder se expressa, no contexto moderno, compreendendo o capitalismo como o padrão de poder no mundo (KUHN JÚNIOR; MELLO, 2020, p. 288).

Especificamente sobre a colonialidade do saber (da mente e do conhecimento), temos que o paradigma europeu de produção de conhecimento racional foi elaborado “[...] como parte de una estructura de poder que implicaba la dominación colonial europea sobre el resto del mundo. Ese paradigma expresó, en un sentido demostrable, la colonialidad de esa estructura de poder” (QUIJANO, 2014, p. 65).

Esse modelo de racionalidade moderna vindo da Europa foi levado para as colônias, atribuindo-lhe um *status* de conhecimento universal. Esse processo de transferência, começado na colonização, acarreta consequências diretas, ainda hoje, na produção de soluções internas com bases em padrões generalizados e não em “[...] conhecimentos contextualizados pelas nossas realidades únicas e complexas” (MORA-OSEJO; BORDA, 2006, p. 713).

A superação desse modelo de colonialidade do saber exige, pois, um esforço de suplantação e alargamento da ação científica nos trópicos, “[...] no sentido de contribuir para preencher os vazios de conhecimentos de modo que as nossas comunidades possam aproveitar esses recursos de forma sustentável” (MORA-OSEJO; BORDA, 2006, p. 713).

Uma segunda questão, igualmente fundamental, trata da importância dos conceitos na produção de conhecimento que se pretende decolonial. Radha D’Souza (2009), além de outros aspectos, reflete a respeito da essencialidade dos conceitos e da sua especificação para que evitemos construções genéricas, e, por conseguinte, esvaziadas de conteúdo, como explicita ao tratar do ativismo: “O ativismo torna-se, assim, um vocábulo político

---

<sup>6</sup> Trata da negação da existência do outro e uma atuação determinante sobre suas subjetividades, tomando como ideal a percepção de que a branquitude é superior (KUHN JÚNIOR; MELLO, 2020, p. 289).

<sup>7</sup> Instituída a partir do discurso europeu de que o outro é o selvagem, estabelecendo “[...] o conhecimento e a racionalidade de origem eurocêntrica como superior aos demais” (KUHN JÚNIOR; MELLO, 2020, p. 289). Esse discurso foi transposto aos escritos do período colonial, “[...] que apontavam para a civilização europeia como “salvadora” dos “selvagens”, que não conheciam o Deus católico, a razão ou o trabalho” (KUHN JÚNIOR; MELLO, 2020, p. 289).

<sup>8</sup> Esse tipo de colonialidade “[...] busca criar e manter um padrão de corpo - deve ser branco- que seja característico do europeu e controlá-lo” (KUHN JÚNIOR; MELLO, 2020, p. 289).

<sup>9</sup> Trata da superioridade do homem: “O colonizador tratou as mulheres latino-americanas como inferiores e delegou-lhes trabalhos e forma de vida marginalizadas, como forma de os homens manterem certo controle sobre a sociedade” (KUHN JÚNIOR; MELLO, 2020, p. 290).

<sup>10</sup> Sua presença se dá em razão da separação entre natureza e cotidiano do colonizado: “[...] e [é] vista com um olhar discriminatório, como, por exemplo, o não reconhecimento dos saberes populares, que tratam, por exemplo, doenças a partir de elementos retirados da natureza” (KUHN JÚNIOR; MELLO, 2020, p. 290).

genérico e dotado de uma carga de significado negativa, na medida em que acaba por não transmitir qualquer conteúdo ou substância específicos” (D’SOUZA, 2009, p. 8).

Ao contrário da linguagem genérica, a autora aponta a necessidade da adoção de uma linguagem inclusiva, especialmente capaz de aproximar aquilo que produzimos na academia dos anseios e demandas da população, ou seja, conhecimento útil à mobilização proativa; uma pesquisa ação participativa, em suas palavras (D’SOUZA, 2009, p. 18).

Há, inevitavelmente, um movimento distinto de mobilização entre os campos: “Para os intelectuais, os camponeses e os seus problemas adquirem sentido em função da ordem política constitucional. Para os camponeses, a constituição adquire sentido em função da devolução de suas terras” (D’SOUZA, 2009, p. 15). Ou seja, “para os pesquisadores acadêmicos o ponto de partida é o ‘mundo lá fora’ com os seus problemas, à espera que a atividade de pesquisa por aqueles desenvolvida os venha solucionar. Para o povo em geral, o problema é ‘a nossa terra’ e ‘a nossa gente’” (D’SOUZA, 2009, p. 15).

Por isso, a importância do pesquisador indignado, pois enfrentará o desafio de “[...] construir um conhecimento dentro desse modelo liberal, com a participação dos sujeitos e a partir de suas reais necessidades e questionamentos, e na recusa do padrão de exclusão epistêmica e social ao qual foram submetidos” (FREITAS, 2020, p.221). Ocupando, pois, a posição de indignação, passemos a tratar sobre o sentimento de infância e a buscar sua decolonização - caso seja possível.

### **3 O SENTIMENTO DE INFÂNCIA E SUA CONSTRUÇÃO A PARTIR DO COLONIZADOR E DO COLONIZADO**

Inicialmente, é preciso pensar que o conceito de criança, como parte do grupo social, é produzido a partir de interseções entre as compreensões de classe, gênero, raça/etnia, tempo e espaço. Para Didonet (2005, p. 1-2), o lugar da infância pode ser identificado nos seguintes âmbitos: i) o biológico, ou seja, como etapa de vida do ser humano; ii) o imaginário, ou seja, lugar que a infância ocupa no inconsciente e se relaciona com a nossa infância vivida; iii) o intersíquico, o lugar que descreve as relações das crianças com os outros; iv) o social, que revela onde a criança mora, como ela vive, quais suas ocupações – trabalho ou brincar, com quem se relaciona e quais espaços lhes são

reservados pela sociedade; v) o jurídico, espaço conquistado, no Brasil, no texto da Constituição de 1988, através do artigo 227; e vi) o espaço de cidadania, ou seja, o lugar que garante que todas as crianças sejam reconhecidas como sujeitos sociais, com registro civil, acesso aos serviços de saúde, educação e lazer.

Podemos dizer, a partir disso, que o sentimento de infância, ou mesmo sua compreensão social ou representação (PINHEIRO, 2006), foi adquirindo novas e mais complexas significações. Por isso, trataremos de como esse sentimento foi forjado na Europa, entre a Idade Média e a Idade Moderna<sup>11</sup>, e como influenciou (e ainda influencia) a construção da criança na sociedade brasileira, a partir do início da colonização portuguesa<sup>12,13</sup>.

Partiremos dos escritos de Philippe Ariès que, em sua obra clássica, trata sobre a história social da criança e da família, mas que, na verdade, é a tradução da obra “L’Enfant et la vie familiale sous l’Ancien Régime”, publicada em 1973. Ou seja, a obra de Ariès foi editada com o objetivo de tratar sobre a infância e a vida familiar durante um período político e social especificamente vivenciado na França, o que inclusive é demonstrado pelos exemplos usados ao longo do texto – pinturas, esculturas e poemas, bem como as discussões relativas aos usos linguísticos do francês.

Ariès<sup>14</sup> (2016, p. 17) indica que, até por volta do século XII, a arte medieval não reconhecia a infância ou não buscava representá-la e, quando o fazia, não havia distinção entre crianças e adultos, a não ser pela estatura - ou seja, a infância era reproduzida,

---

<sup>11</sup> No texto, Ariès (2016), autor utilizado como base, apresenta elementos que contribuem para a construção da história da criança e da família desde o contexto da Idade Média (476 d.C. a 1453) até o contexto da Idade Moderna (1453 a 1789). O Antigo Regime, na França, coincide com a duração da Idade Moderna, ou seja, desde o final da Guerra dos Cem Anos até a Revolução Francesa.

<sup>12</sup> No texto, Chaves (2000), outro autor utilizado como base, situa seus escritos entre os séculos XVI e XVII.

<sup>13</sup> Didonet (2005, p. 3) indica que há uma diversidade de infâncias no Brasil: a trazida pelos colonizadores, a infância tal como existia entre os povos indígenas; a infância dos povos africanos; a infância miscigenada; a infância vivida na família dos imigrantes em suas “colônias”; e a infância dos imigrantes já interagindo. Neste artigo, deter-nos-emos a trabalhar a perspectiva da infância tal como existia para os índios e para os colonizadores que aqui chegaram e utilizaram essa infância como instrumento de colonização.

<sup>14</sup> Em seu texto, a infância é construída em três fases: i) “paparicação”, surgida a partir do século XVII, nas famílias mais abastadas, inicialmente, passando para as mais pobres, em seguida; ii) a que foi dominada pela atuação dos eclesiásticos e do Estado, iniciando uma fase de cuidados com a infância; e iii) a dos moralistas, especialmente no século XVIII, cujo objetivo era racionalizar e disciplinar as ações das crianças (KUHN JÚNIOR; MELLO, 2020, p. 291). Por isso, é possível inferir que a infância é uma construção social territorializada na Modernidade, com funções específicas e oportunas (ABRAMOWICZ; RODRIGUES, 2014, p. 465).

simplesmente, em menor escala, sendo um período de transição, que logo seria ultrapassado e cuja lembrança seria perdida (ARIÈS, 2016, p. 18).

Nesse contexto, destaca a importância das “idades da vida” nos “tratados pseudocientíficos da Idade Média” (ARIÈS, 2016, p. 4), cujos autores empregavam uma terminologia verbal, qual seja: infância e puerilidade, juventude e adolescência, velhice e senilidade, cada uma com a tarefa de designar um período distinto da vida (ARIÈS, 2016, p. 4).

Distingue como eram identificadas cada uma dessas idades, das quais nos deteremos na compreensão de infância, puerilidade, adolescência e juventude: “A primeira idade é a infância que planta os dentes, e essa idade começa quando a criança nasce e dura até os sete anos, [...] é chamado de *enfant* (criança), que quer dizer não falante” (ARIÈS, 2016, p. 6). Em seguida, vem a puerilidade, na qual “[...] a pessoa é ainda como a menina do olho, como diz Isidoro, e essa idade dura até os 14 anos” (ARIÈS, 2016, p. 6).

Depois, a terceira idade – a adolescência: “[...] dura até os 28 anos... e pode estender-se até 30 ou 35 anos. Essa idade é chamada de adolescência porque a pessoa é bastante grande para procriar, disse Isidoro” (ARIÈS, 2016, p. 6). A juventude, como quarta idade, é a que “[...] dura até 45 anos, segundo Isidoro; ou até 50, segundo os outros. Essa idade é chamada de juventude devido à força que está na pessoa, para ajudar a si mesma e aos outros, disse Aristóteles” (ARIÈS, 2016, p. 6-7).

Essa terminologia, a despeito de sem sentido na atualidade, traduzia uma expressão científica, além de identificar uma mudança de interpretação quanto ao sentimento da vida, tida, até então, como fenômeno biológico, cíclico e inevitável, para ser compreendida como um drama (ARIÈS, 2016, p. 8).

As “etapas da vida” como descritas por Ariès (2016, p. 9) não adquiriam, portanto, apenas sentido biológico, mas correspondiam a funções sociais. Vejamos: “Primeiro, a idade dos brinquedos: as crianças brincam com um cavalo de pau, uma boneca [...] Depois, a idade da escola: os meninos aprendem a ler ou seguram um livro e um estojo; as meninas aprendem a fiar. Em seguida, as idades do amor ou dos esportes[...].” (ARIÈS,

2016, p. 9). E continua: “Em seguida, as idades da guerra e da cavalaria [...]. Finalmente, as idades sedentárias, dos homens da lei, da ciência ou do estudo [...]” (ARIÈS, 2016, p. 9).

Além da correlação entre as “etapas da vida” e as funções sociais, Ariès abre caminho para discussões linguísticas acerca destas etapas no vernáculo francês<sup>15</sup>, sendo apenas três: *enfance*, *jeunesse* e *vieillesse* (ARIÈS, 2016, p. 10).

Outro aspecto que o autor apresenta sobre o conceito de criança é o da dependência: “Só se saía da infância ao sair da dependência, ou, ao menos, dos graus mais baixos de dependência” (ARIÈS, 2016, p. 11). E por fim, indica que há a impressão de que cada época corresponderia a uma idade privilegiada e uma periodização particular da vida humana: “a “juventude” é a idade privilegiada do século XVII, a “infância”, do século XIX, e a “adolescência”, do século XX” (ARIÈS, 2016, p. 16).

E no Brasil? Como se deu a formação do sentimento de infância? Em paralelo com a história europeia, Chambouleyron (2016, p. 58) indica que, no momento do “descobrimento do Brasil”, por volta de 1500, havia um movimento de “descoberta da infância” no Velho Mundo, o que resultou na transformação das relações entre o sujeito e o grupo, na formação de novas afetividades e na “própria afirmação do “sentimento de infância”, na qual Igreja e Estado tiveram um papel fundamental” (CHAMBOULEYRON, 2016, p. 58).

Justamente essa “descoberta da infância” teria aberto espaço para escolha das crianças como “papel em branco” a ser utilizado pela Companhia de Jesus em sua missão jesuítica no Brasil. Por isso, a evangelização das crianças apareceu como uma forma de viabilizar a pregação e conversão, dentre outros fatores, pela simples possibilidade de

---

<sup>15</sup> No processo de compreensão do conceito de criança é fundamental apresentar os elementos que se relacionam ao vernáculo. Um primeiro aspecto imprescindível está relacionado ao significado etimológico da palavra infância que significa: “*in-fans*, *sem phoné*, sem som, sem fala, sem voz” (MIGUEL, 2014, p. 858). E como enuncia Giorgio Agamben (2008, p. 67-68), quando trata das questões da teoria da infância e sua correlação com a língua: “É o fato de que o homem tenha uma infância (ou seja, que para falar ele tenha de expropriar-se da infância para construir-se como sujeito de linguagem) a romper o “mundo fechado” do signo e transformar a pura língua em discurso humano, o semiótico em semântico”. Sendo assim, “[...] a aquisição do poder de falar é vista como uma consequência da destruição de experiência da infância, e se há um significado social desta experiência, ele estaria associado ao desejo ético-político da construção de uma comunidade por vir” (MIGUEL, 2014, p. 859). Ou seja, como não é sempre falante e possui uma infância, “[...] o homem não pode entrar na língua como sistema de signos sem transformá-los radicalmente, sem construí-los como discurso” (GIORGIO, 2008, p. 68). A infância é, pois, esse lugar do que não fala (ou do que se expressa por simples ruídos) que deve ser rompido para que o “homem” possa fazer parte da comunidade através da expressão linguística, cultural e política (ou seja, passe a pensar e produzir discursos).

aproximação: “[...] a construção de alianças, a partir das crianças (os índios dando seus filhos), pode ter constituído uma possibilidade frutífera de relacionamento para alguns grupos” (CHAMBOULEYRON, 2016, p. 59).

O objetivo, ao catequizar as crianças, era promover a “substituição de gerações”, ou seja, “Os meninos, ensinados na doutrina, em bons costumes, sabendo falar, ler e escrever em português terminariam ‘sucendo a seus pais’” (CHAMBOULEYRON, 2016, p. 60), possibilitando, assim, a construção de “um povo agradável a Cristo” (CHAMBOULEYRON, 2016, p. 60).

Avaliando os dois escritos, é possível apontar uma diferença fundamental a respeito da concepção de criança no contexto europeu e as crianças indígenas brasileiras. Embora a palavra infância em sua origem signifique aquele sem fala, para os jesuítas e seu projeto de difusão do cristianismo entre os povos indígenas que habitavam no Brasil, as crianças seriam aquelas que aprenderiam a ler, a escrever e a falar a língua da “civilização”, sua cultura e o cristianismo. Ou seja, mesmo que a longo prazo, dentro da ideia de sucessão dos pais, as crianças seriam os responsáveis pela construção do novo povo “agradável a Cristo”. Desse modo, “[...] a colonialidade de poder faz-se presente e inicia-se uma formatação das crianças indígenas a partir do controle do ser, do saber e do corpo” (KUHN JÚNIOR; MELLO, 2020, p. 294).

Essa escolha, além de fundamentada na ideia de “papel em branco”, ou seja, de pessoa que ainda não está completa em seu desenvolvimento e ainda não assumiu seu papel social, coloca em dúvida se seria essa mesma a justificativa ou se haveria, na verdade, uma compreensão diferente da infância (e de seu papel social) para os indígenas?

O que os relatos dos primeiros portugueses que chegaram para colonizar o Brasil apontam é que havia um imenso sentimento de carinho e proteção dos pais e mães em relação aos seus filhos nas tribos. E esse sentimento causava estranheza:

[...] mesmo sendo um povo indomável, irracional, dominado pelo demônio, amaldiçoado e descendente de Cam, como os índios eram considerados pelos colonizadores, estes tiveram que reconhecer, contraditoriamente, que este mesmo povo tinha um carinho especial pelas suas crianças pequenas, dispensava às mesmas um cuidado peculiar e as protegia (CHAVES, 2000, p. 13).

O autor considera que, apesar de ser possível afirmar que as crianças pequenas recebiam atenção especial dos índios brasileiros, não há como assegurar que haveria o “sentimento de infância” como proposto por Ariès (2016), ou seja, a consciência da particularidade da infância que a diferencia das necessidades dos adultos (CHAVES, 2000, p. 13).

Ao apresentar as classes estabelecidas entre os índios até quinze anos, de autoria de Evreux - quais sejam: até os sete anos de idade, em que as meninas ajudavam as mães e os meninos treinavam com arco e flecha; e dos sete aos quinze anos de idade, em que as moças desempenhavam todas as atividades domésticas e os rapazes se encarregavam da busca de alimentos e da captura de animais - , o autor insiste que não há o “sentimento de infância”, mas o reconhecimento quanto à fragilidade da criança em relação ao adulto, “[...] mas todas as suas atividades eram as mesmas dos adultos ou visando a socialização para um comportamento adulto” (CHAVES, 2000, p. 13).

Desse modo, parece clara a concepção de que as crianças eram tidas como pequenos adultos entre os índios, embora fossem consideradas como adultos em formação em razão da fragilidade da infância e da ausência de habilidades (CHAVES, 2000, p. 20).

Isso não afasta, entretanto, a importância que as crianças possuíam para as tribos: “[...] o que pode ser ainda constatado a partir da resistência de pais e mães indígenas em permitir que [as crianças] fossem levadas das suas aldeias para morarem com os padres” (CHAVES, 2000, p. 13).

Sendo assim, por mais que não seja possível falar de um “sentimento de infância”, fica evidente que as crianças possuíam um papel estratégico dentro do ambiente familiar e comunitário da tribo, sendo, portanto, não apenas um “papel em branco”, corpo ideal para a imposição da escrita, dos costumes e da religião do colonizador. Aos meninos índios, por exemplo, cabia tornar-se guerreiro: “Como a defesa da tribo contra os inimigos era considerada a tarefa principal, os meninos, futuros guerreiros, tinham uma atenção especial dos adultos homens, o que não pode ser afirmado com relação às meninas” (CHAVES, 2000, p. 20).

Para o colonizador, os meninos indígenas também tinham papel essencial. Vejamos: “Os jesuítas, ao doutrinarem os meninos ao cristianismo, faziam com que eles não só abandonassem os costumes indígenas, mas passassem também a dominá-los” (CHAVES, 2000, p. 21). Ou seja, a dominação dos indígenas pelo colonizador se dava através da fé cristã e do conhecimento (ensinando a ler e a escrever), o que resultava em incursão de vários elementos culturais e de práticas europeias, não só através do incentivo à desqualificação dos costumes indígenas, mas através de castigos (CHAVES, 2000, p. 21).

As escolas jesuíticas eram voltadas, de maneira exclusiva, para os meninos, os quais, à medida que a catequese avançava, ganhavam importante papel no auxílio dos padres na missão de cristianização e dominação da população indígena, ao ponto de criar uma ruptura total com a família: “[...] outro menino índio, que passando pela aldeia onde morava a sua mãe, sequer quis saudá-la” (CHAVES, 2000, p. 21).

Sendo assim, é possível concluir que havia um certo “sentimento de infância” entre os padres. Apesar de não tão claro, as crianças eram concebidas por eles como mais maleáveis que os adultos, em razão de estarem em período de desenvolvimento, sendo momento exato para moldar o futuro adulto (CHAVES, 2000, p. 23).

Essa representação de criança para os padres inclui, ainda, elementos de contradição atribuídos à natureza da criança, como pureza/inocência/perversidade demoníaca: “Ao considerar tais atributos naturais nas crianças, os jesuítas autorizavam-se a criar-lhes uma condição de vida mistificada transformando-as através da violência dos castigos em ‘meninos Jesus’ e ‘crianças santas’” (CHAVES, 2000, p. 24).

A partir do início da colonização e da modernidade, os padrões europeus passaram a moldar as crianças e os adolescentes latino-americanos: “Esses sujeitos eram integrantes de povos indígenas, que foram subjugados, escravizados e assassinados pelos colonizadores ou, então, fugiram para o interior do continente, assim perdendo espaço, população e interferindo profundamente em sua cultura e modo de vida” (KUHN JÚNIOR; MELLO, 2020, p. 293). E, portanto, silenciados.

É possível, pois, destacar a força que a colonização imprimiu às práticas indígenas relacionadas às crianças. Como primeiro exemplo, o ato de batizar seus filhos, sobre o qual Ariès (2016) escreveu: embora a vida física da criança ainda não fosse a maior

preocupação da sociedade europeia, havia uma preocupação mais significativa com a vida após a morte, em razão do cristianismo.

O batismo tornou-se, então, um elemento de extrema importância: “Ele permite perceber a atitude da vida e da infância em épocas remotas, pobres de documentos, não para confirmar ou modificar a data do início de um ciclo, mas para mostrar como, dentro de um polimorfismo contínuo, as mentalidades antigas se transformaram [...]” (ARIÈS, 2016, p. xv-xvi). Inicialmente, não havia um compromisso tão firmado em relação ao batismo, realizando-o quando podia, sendo frequentes os atrasos de vários anos (ARIÈS, 2016, p. xvi).

Caso uma criança viesse a morrer durante o intervalo entre os batismos coletivos, não havia uma grande comoção. Entretanto, com o passar do tempo, “[...] os pastores medievais se inquietaram com esse estado de espírito, e multiplicaram os locais de culto a fim de permitir que os padres chegassem mais depressa à cabeceira da mãe que dava à luz” (ARIÈS, 2016, p. xvi). A partir de então, houve um desinteresse pelos batismos coletivos, passando a ser regra o batismo da criança pequena (ARIÈS, 2016, p. xvi).

Um segundo exemplo dessa referida influência é a submissão das mulheres e crianças aos pais, inclusive, com uso de castigos físicos com chibatadas, o que não era visto antes, sendo prática atribuída ao colonizador: “Foram, portanto, os padres jesuítas e capuchinhos que introduziram o castigo físico como forma de disciplinamento das crianças no Brasil” (CHAVES, 2000, p. 16).

Essa escolha pelo não uso de castigos físicos para o disciplinamento das crianças indígenas causava espanto, como nas palavras de Chaves (2000, p. 15): “O costume de não castigar fisicamente os filhos era tão surpreendente para os jesuítas que Grã voltou a reafirmar em 1556: ‘que não tem pai que jamais açoite o filho e falar alto a alguém se sente mais do que lhe bater’” (GRÃ, 1556, p. 295 *apud* CHAVES, 2000, p. 15).

Por fim, o elemento linguístico: central na cultura de todos os povos, no caso da população indígena, “[...] resultou na perda de muitos vocábulos que não tinham tradução nas línguas europeias, conseqüentemente, dificultando as práticas tradicionais, o entendimento entre os indígenas e a manutenção de suas próprias culturas” (KUHN JÚNIOR; MELLO, 2020, p. 294).

Como elemento de poder, a substituição das línguas, símbolos, formas de expressão e cultura indígena local integrava o projeto de modernidade, produzindo uma compreensão hierarquizada entre a fala e a escrita e entre a língua do colonizador e do colonizado, além de dominação em razão da naturalização das verdades impostas pela “civilização”.

#### **4 DECOLONIZANDO O SENTIMENTO DE INFÂNCIA: ALGUMAS PERSPECTIVAS**

Partindo dessa construção histórica, uma visão decolonial exige “[...] criar, preservar e incentivar espaços onde as perspectivas dos povos indígenas e dos afrodescendentes sejam ouvidas e consideradas, com seus múltiplos saberes e práticas, possibilitando que a história da América Latina seja contada a partir dos latino-americanos” (KUHN JÚNIOR; MELLO, 2020, p. 297-298).

Trazendo para o contexto nacional, assim como na América Latina, o Brasil é composto por uma diversidade cultural imensa, resultando na compreensão de que não há uma única infância universal e dominante, mas diversas:

Mais: dentro de cada país, as infâncias também se diversificam. No Brasil, é fácil reconhecer que é distinto ser criança numa megalópole como São Paulo e na selva amazônica; ser filho de pescador e de garimpeiro; viver a infância numa colônia no sul do país e numa fazenda de criação extensiva de gado no Mato Grosso ou Roraima; morar na caatinga e numa praia nordestina; ser de família de classe alta ou média e ser de uma família que vive em situação de pobreza; morar na favela e num morro dominado pelo tráfico e pelo tiroteio entre polícia e bandido; ser criança negra, branca ou indígena quilombola, reibeirinha... Não são apenas as condições econômicas e a geografia, a etnia ou o clima que determinam as diferenças, mas também a linguagem e o pensamento, os desejos e as possibilidades, as experiências e as oportunidades (DIDONET, 2005, p.3).

O primeiro passo é, portanto, reconhecer que temos distintas infâncias e que uma universalização conceitual não parece ser o que contemplaria a efetiva garantia de direitos dessa população. Em seguida, cabe refletir a respeito desse conceito universal de criança vigente, no Brasil, a partir da década de 80 e, especialmente, 90, do século XX.

Nos termos da Convenção sobre os Direitos das Crianças, adotada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, em 1989, cujo texto foi ratificado por 196 países, dentre os quais o Brasil, através do Decreto no 99.710/1990, entende-se como criança todo o ser humano com menos de 18 (dezoito) anos de idade (ONU, 1989).

A Convenção sistematizou a Doutrina da Proteção Integral, fixando um conjunto de princípios que tinham como escopo a garantia da concretização da implantação de instrumentos capazes de assegurar a promoção e defesa dos direitos das crianças e adolescentes (PINHEIRO, 2006, p. 88-89), reconhecendo a peculiar condição da criança como pessoa em desenvolvimento e o dever de observância e garantia, com absoluta prioridade, por parte dos Estados, dos direitos insculpidos em seu texto.

Aos movimentos externos, somaram-se a organização social civil interna, especialmente, a partir do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMNR) e do Fórum Permanente de ONGs de Defesa de Direitos de Crianças e Adolescentes (Fórum DCA), que contribuíram para uma mobilização social e política definitivas no sentido de adoção da Doutrina da Proteção Integral no texto da Constituição de 1988, através do artigo 227 (BRASIL, 1988), e, em seguida, na Lei nº 8.069/1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente, que já em seu artigo primeiro, indica que “esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança [considerada a pessoa até doze anos de idade incompletos] e ao adolescente [considerada a pessoa entre doze e dezoito anos de idade]” (BRASIL, 1990).

Aqui é necessário indicar o conflito entre o majoritário e o decolonial: “[...] de um lado, tem-se o Estado exercendo a colonialidade do poder através da lei, e, de outro, os movimentos sociais e reivindicações por políticas públicas, que buscam não permitir que a visão eurocêntrica se torne majoritária [...]” (KUHN JÚNIOR; MELLO, 2020, p. 304). Como alertou Segato (2006, p. 209): “[...] o direito moderno encontra-se em tensão com alguns costumes não somente no caso das sociedades “simples” ou dos “povos originários”, mas também no próprio Ocidente, em plena modernidade”.

Um dos elementos que marcam a ruptura em relação ao momento legislativo anterior, que definia crianças e adolescentes como objetos da proteção do Estado<sup>16</sup>, é a

---

<sup>16</sup> Para Pinheiro (2006), a criança e adolescente no Brasil, antes da representação como sujeitos de direito, adotada após a entrada em vigor da Constituição de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, haviam sido representados como objetos de proteção social, no período em que predominava a ideia de filantropia, sem a existência de políticas públicas organizadas; objetos de controle e disciplinamento, especialmente, com a entrada em vigor do Código de Menores de 1927, que reconheceu nos jovens a potencialidade de transformação do País através da aprendizagem e prática de ofícios; e objeto de repressão social, mormente, com a atualização empreendida no Código de Menores, em 1979, através do qual as crianças e adolescentes eram divididas em duas categorias: as que precisavam de proteção e as que precisavam de punição, direcionando, de maneira direta, os esforços estatais e sociais para aqueles que estavam em situação irregular, o que incluía não apenas o abandono parental, mas a

“Carta à Nação Brasileira da Frente Nacional de Defesa dos Direitos da Criança e Adolescente”, fruto do ajuntamento de distintos integrantes da sociedade. Resultou da Carta, “[...] a apresentação de duas emendas à Assembleia Nacional Constituinte, com mais de 200 mil assinaturas. Fundidas em uma só, elas deram origem ao artigo 227 da Constituição Brasileira de 1988, aprovado por maioria absoluta dos votos no Congresso (com apenas oito votos contra)” (LEITE, 2001, p. 62).

A Carta, dirigida aos integrantes da Assembleia Nacional Constituinte (ANC), instalada em 1987, elencava nove princípios relacionados com a assunção de uma postura democrática e comprometida com a efetivação dos direitos de crianças e adolescentes, dentre os quais, destacam-se o primeiro e o quinto: “Primeiro: que a nova Carta incorpore e consagre os princípios da Declaração Universal dos Direitos da Criança, aprovada pela Assembléia Geral das Nações Unidas, com o voto do Brasil, em 20 de novembro de 1959, assim como estabeleça as garantias de sua plena vigência [...]” (LEITE, 2001, p. 63). E o “Quinto: que os movimentos e entidades da sociedade civil [...] sejam formalmente considerados interlocutores válidos, representativos e legítimos nas questões que dizem respeito aos destinatários de sua ação: a criança e o jovem” (LEITE, 2001, p. 63-64).

Além do documento preparado pela Frente Nacional de Defesa dos Direitos da Criança, ainda no ano de 1986, foi realizado o I Encontro Nacional de Meninos e Meninas de Rua, em Brasília, partindo de uma mobilização das meninas e meninos de rua de Belém, através de uma Carta dirigida aos meninos e meninas do Brasil: “[...] Esta carta é convidando vocês para nos reunir junto, para vocês falar se está acontecendo na cidade que vocês moram o mesmo que está acontecendo em Belém” (LEITE, 2001, p. 65).

Reunidos, cerca de 430 meninas e meninos, puderam e foram incentivados, pela primeira vez, a dar sua versão dos fatos, “[...] demonstrando a organização, a força e, especialmente, a inovação política do Movimento, por proporcionar a discussão de temas polêmicos, como a violência sofrida por esses jovens e o desrespeito aos seus direitos sociais e, sobretudo, por lhes dar voz” (LEITE, 2001, p. 65).

---

precariedade de condições financeiras para garantia do sustento dos filhos, por exemplo. Nesse período, os meninos e meninas que se encontrassem em situação irregular eram tipos como “menores”: “[...] a categoria “menor” ocupa, no pensamento social brasileiro, o lugar de conceito discriminatório que cada sociedade gesta para designar a criança e o adolescente marginalizados, vinculando-os ao lugar social de exclusão” (PINHEIRO, 2006, p. 72).

Paralelamente, a década de 1980 também ficou marcada pelo aumento das denúncias relacionadas ao desaparecimento de crianças e adolescentes, o que resultou na criação de uma Comissão Parlamentar de Inquérito com a finalidade de investigar o extermínio de meninas e meninos no Brasil, em 1991 (LEITE, 2001, p. 66). O episódio que comoveu a população nacional ocorreu em 1993 e ficou conhecido como Chacina da Candelária: “oito jovens foram assassinados diante de outros tantos, na madrugada do dia 23 de julho, no Rio de Janeiro. A atitude evidencia o desejo de marcar uma posição” (LEITE, 2001, p. 66).

E não só nas ruas e no dia a dia, as crianças e adolescentes brasileiros enfrentavam dificuldades para viver uma mudança na previsão e efetivação de seus direitos fundamentais. Durante a realização da Assembleia Nacional Constituinte (ANC), a “questão da criança e do adolescente” apareceu como secundária, apesar de toda a mobilização social e das meninas e meninos de rua. O debate não estava incluído, pois, entre os temas polêmicos da ANC e exigiu, de seus defensores, um esforço redobrado no sentido de mobilizar os integrantes do processo constituinte, especialmente, diante de uma particularização de interesses predominante (PINHEIRO, 2006). Dentre os argumentos utilizados, a “[...] consideração da questão da criança e do adolescente como de caráter suprapartidário, acima de credos religiosos e de posicionamentos ideológicos, indicando para a sua dimensão de questão nacional” (PINHEIRO, 2006, p. 218).

No fim das contas, os artigos 227 e 228 foram incluídos na Constituição de 1988, seguindo o que determina a Doutrina da Proteção Integral, ou seja, que todas as crianças e adolescentes (e não mais os “menores” e apenas o que estão em situação irregular) sejam considerados como sujeitos de direito.

Apesar dos avanços, a edição do Estatuto da Criança e do Adolescente, que indica o que deve ser compreendido como criança e adolescente, em 1990, “[...] tem sua origem em uma visão eurocêntrica e tem como plano de fundo a colonialidade do poder, do ser, do saber e do corpo. O ECA não deu espaço aos sujeitos ‘outros’, ou seja, crianças e adolescentes que não se enquadram no padrão [europeu] [...]” (KUHN JÚNIOR; MELLO, 2020, p. 304-305).

Ao contrário dessa construção tradicional e colonial, precisamos compreender a infância a partir dos questionamentos da própria infância e não como um dispositivo já pronto, concebido pelo adulto, e em funcionamento na sociedade: “Quem concebe a infância é o adulto, que a pensa de maneira pregressa e assim retira a potência e a possibilidade de transformação que há na própria infância. A criança está empobrecida no aluno, no pequeno consumidor, em ideias pré-concebidas de infância” (ABRAMOWICZ; RODRIGUES, 2014, p. 465).

Assim como não há espaço para que as crianças pensem sobre a própria infância, não há espaços de subjetividade sem levar em conta as questões de dependência em relação ao adulto. O conceito de infância é, na verdade, uma “vontade de saber”, invenção que se produz e é elaborada nas relações, em vez de uma “vontade de verdade”, através da qual distintos discursos são proferidos com a finalidade de gerir o que se fala sobre, para quem se fala ou os motivos pelos quais se fala sobre a criança (ABRAMOWICZ; RODRIGUES, 2014, p. 466).

A emergência social da criança está correlacionada, como discutido acima, com a ideia de adulto em miniatura, adulto em formação, “página em branco”. E, mesmo que as crianças indígenas tivessem um papel estratégico na tribo – manutenção dos costumes e desenvolvimento de habilidades de caça, pesca e defesa, por exemplo –, o sentimento de infância estava relacionado à dependência.

E assim, as imagens da infância ganham diversidade “[...] entre a criança pobre e carente (o lugar de fala), ou a infância em perigo, e os pequenos marginais (o lugar de excesso), ou a infância perigosa” (ABRAMOWICZ; RODRIGUES, 2014, p. 467). Enquanto a infância em perigo necessita de cuidados, a infância perigosa exige limite e contenção: “São imagens que elucidam o modo como, no imaginário social, a ideia de infância, associada aos sentimentos de ingenuidade, inocência, impertinência, foi sendo capilarmente construída na sociedade ocidental” (ABRAMOWICZ; RODRIGUES, 2014, p. 467).

Por isso, são identificados alguns desafios que precisam ser superados para a efetiva decolonização do conceito de criança. Para Abramowick e Rodrigues (2014), o primeiro deles está relacionado à dificuldade de produção de pesquisas decoloniais nas

universidades, exigindo que os centros de pesquisas consigam produzir conhecimento que supere a lógica do poder, do saber e do capital, aproximando-se das práticas e necessidades das comunidades locais. Para tanto, faz-se necessário, por exemplo, uma apropriação mais consciente (e indignada) dos próprios conceitos, a exemplo do sentimento de infância, da infância, da adolescência e da juventude.

Uma segunda questão a ser enfrentada, e também apontada por Abramowick e Rodrigues (2014), é o próprio processo de decolonização, uma vez que ao lado dos temas centrais debatidos nesse processo, como diferença e diversidade, surgem outros temas correlatos, como antirracismo, multiculturalismo, feminismo, machismo, questões de corpo, dentre outras, demonstrando que não é simples a realização da decolonização, mas que exige uma leitura interseccional entre os elementos poder, raça/etnia e gênero.

E nesse processo de decolonização, o primeiro entrave epistemológico é a linguagem e a gramática: “Somos totalmente prisioneiros de uma linguagem que se constitui como hegemônica e de sua gramaticalidade. [...] A centralidade dessa linguagem é a escrita, a oralidade é subalternizada” (ABRAMOWICZ; RODRIGUES, 2014, p. 470).

E aqui, reside uma questão significativa, primeiro, porque muitas comunidades têm na tradição oral seu principal elemento cultura, e, segundo, porque as crianças não possuem o domínio da escrita: “Nesse jeito hegemônico de falar e de construir o real, já que na verdade a linguagem cria o real e as verdades, estão excluídos aqueles que não se expressam desse modo como as crianças, por exemplo. As crianças não escrevem” (ABRAMOWICZ; RODRIGUES, 2014, p. 470).

Sendo a diversidade linguística um obstáculo para o projeto de colonização e modernidade, como refletimos acima, a existência de uma língua oficial, especialmente, escrita, através da qual se estabelece a normatização das leis, faz com que o mundo passe a ser compreendido a partir da lógica das exclusões e contribui para construção de sujeitos homogêneos. E, no caso da infância, legitima a manutenção dos padrões definidos por adultos.

Uma terceira questão a ser enfrentada é a necessária participação das crianças na formulação do sentimento de infância, da sua individualização de sujeito em relação aos adultos. Essa participação é fundamental para que, de fato, venhamos a decolonizar o

conceito de infância. Abrindo espaço para que as crianças, com suas linguagens, gestos e imaginários próprios, nos digam o que esperam da infância, certamente, não teremos apenas um, mas distintos conceitos de criança.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender o processo de decolonização passa, necessariamente, pelo reconhecimento de que a colonização do ser, do poder, do saber e dos corpos permanece produzindo relações em terras brasileiras. Sendo assim, não apenas um resgate histórico nos permite alcançar esses elementos forjados a partir de uma compreensão do paradigma hegemônico eurocêntrico, mas um olhar sobre institutos ainda vigentes e que contribuem para a conformação do conceito de infância.

Seria a decolonização, assim, um processo de ressignificação das formas de poder, saber, ser e dos corpos do Terceiro Mundo, buscando desvelar suas especificidades, suas histórias de vida, suas lutas, seu ser, rompendo “a normalidade” europeia. Para tanto, fundamental, primeiro, pensarmos que os conceitos, e, de forma mais direta, a especificação dos conceitos permitiria o enfrentamento dos problemas a partir da realidade dos que os desafiam diariamente.

Dentro dessa perspectiva, podemos pensar no forjar do conceito de criança a partir de estratégias de participação que permitam que elas enunciem o que é infância, com suas vozes, com sua ludicidade, com seus imaginários, partindo do que sentem. Um esforço conjunto de produção de conceitos decoloniais exige, ainda, uma figura indispensável: o pesquisador indignado, o único, como vimos, capaz de desafiar a produção hegemônica de conhecimento e aproximar a produção teórica de uma pesquisa ação.

Esse conjunto de fundamentos é lançado sobre o sentimento de infância e suas limitações iniciais: na Europa ou nas tribos brasileiras. No fim, apontamos uma diferença fundamental: “os sem voz”, cujo objetivo de vida era aprender um ofício e manter o patrimônio na família, no contexto europeu, seriam os responsáveis, através de um processo de substituição de gerações, pela solidificação do poderoso conhecimento hegemônico europeu em terras brasileiras.

Aqui, as crianças indígenas, especialmente os meninos indígenas, foram encarregados da disseminação do cristianismo e dos costumes do todo poderoso homem branco. E, através desse contato entre colonizador e colonizado, os jesuítas desenvolveram, ainda que de forma limitada, a compreensão de sentimento de infância em relação a esses meninos, identificando que eles possuíam necessidades diferentes da população indígena adulta.

A despeito de que a colonização tenha sido encerrada de forma oficial, os processos de colonialidade estão mais presentes do que se pode imaginar. Tanto é assim que a adoção da Doutrina da Proteção Integral, inicialmente na Constituição de 1988, através do artigo 227, e, depois, expressa no Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, representou uma disputa de forças: de um lado, os movimentos sociais e os meninos e meninas de rua, lutando para que houvesse reconhecimento de suas subjetividades, do outro, o poder do Estado e o *lobby* dos constituintes, que consideravam “a questão da criança e do adolescente” como secundária.

Embora a Constituição de 1988 tenha incorporado a Doutrina da Proteção Integral, o que foi e é extremamente relevante para a compreensão hodierna de criança (e adolescente) – e responsável por mudanças significativas na forma de pensar e efetivar direitos de crianças e adolescentes –, ao mesmo tempo, padronizou um perfil “esperado” de criança (e adolescente), replicando paradigmas europeus, a exemplo do que estabeleceu a Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989.



## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Descolonizando as pesquisas com crianças e três obstáculos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 461-474, abr./jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/7yYpXMyr5jx5P3VwqcXdk4f/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 04 jul. 2021.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 29 maio 2021.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 14 jul. 2021.

CASTRO-GOMÉZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón (org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 9-23.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2016. p.55-83.

CHAVES, Antonio Marcos. Os significados das crianças indígenas brasileiras (séculos XVI e XVII). **Rev. Bras. Cresc. Desenv. Hum.**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 11-30, 2000. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/jhgd/article/view/39509/42394>. Acesso em: 09 jul. 2021.

DIDONET, Vital. **Construção sócio-histórica da infância na América Latina e Caribe: as várias infâncias**. Texto base de conferência proferida na Universidade Católica do Peru, Lima, 2005. Disponível em: <http://primeirainfancia.org.br/construcao-socio-historica-da-infancia-na-america-latina-e-caribe-as-varias-infancias/>. Acesso em: 14 jul. 2021.

D'SOUZA, Radha. As prisões do conhecimento: pesquisa ativista e revolução na era da "globalização". In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

FREITAS, Raquel Coelho de. Direito das Minorias: um conhecimento construído entre a Indignação Política e a Indignação Epistêmica. **Revista Inclusiones**, [S.l.], v. 7, n. 1, p. 206-228, jan./mar. 2020. Disponível em: <http://www.archivosrevistainclusiones.com/gallery/13%20vol%207%20num%201%20enem-ar2020ncl.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2021.

GIORGIO, Agamben. **Infância e história: destruição de experiência e origem da história**. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

KUHN JÚNIOR, Norberto; MELLO, Bárbara Birk de. A noção de infância e adolescência: inflexões decoloniais sobre os direitos de crianças e adolescentes na América Latina. **Revista Brasileira de História e Ciência Sociais**, [S. l.], v. 12, n. 24, p. 284-312, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/11899>. Acesso em: 04 jul. 2021.

LEITE, Ligia Costa. **Meninos de rua: a infância excluída no Brasil**. Espaço & Debate. Coordenação de Wanderley Loconte. São Paulo: Atual, 2001.

MIGNOLO, Walter. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón (org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre

Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 25-46.

MIGUEL, Antônio. Infância e Pós-colonialismo. **Educ.Soc.**, Campinas, v. 35, n. 128, p. 629-996, jul./set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/KrGszj7m78PmC4gwm7HJbzc/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 04 jul. 2021.

MORA-OSEJO, Luis Eduardo e BORDA, Orlando Fals. A superação do Eurocentrismo. Enriquecimento do saber sistêmico e endógeno sobre o contexto tropical. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: "um discurso sobre as ciências" revisitado**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 711-720.

ONU. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 08 jul. 2021.

ONU. **Declaração dos Direitos da Criança**. 1959. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>. Acesso em: 29 jul. 2021.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 29 jul. 2021.

PINHEIRO, Ângela. **Criança e adolescente no Brasil: porque o abismo entre a lei e a realidade**. Fortaleza: Editora UFC, 2016.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad-racionalidad. *In*: PALERMO, Zulma; QUINTERO, Pablo. **Textos de Fundación**. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2014.

SEGATO, Rita Laura. Antropologia e direitos humanos: alteridade e ética no movimento de expansão dos direitos universais. **Mana**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 207-236, abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mana/a/tRYDbBv8ZQf9SImpvSywtjb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 jul. 2021.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época**. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar; Ediciones Abya-Yala, 2009.

SOUSA, Vanessa de Lima Marques Santiago. O sentimento de infância no Brasil: uma tentativa de decolonização. **RBSD – Revista Brasileira de Sociologia do Direito**, v. 9, n. 3, p. 123-146, set./dez. 2022.

Recebido em: 16/11/2021

Aprovado em: 13/08/2022