

**AFRICANIDADES EM TRANSCRIÇÕES  
INFANTIS: práticas curriculares e  
avaliativas**

**AFRICANITIES IN CHILDREN'S  
TRANSCREATIONS: curricular and  
evaluation practices**

**AFRICANIDADES EN EL  
ATRAVESAMIENTO DE CREACIONES  
INFANTILES: prácticas curriculares y  
evaluativas**



Revista Espaço do Currículo

ISSN 1983-1579

Doi: 10.15687/rec.v14i3.61590

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

**Resumo:** Busca ampliar sentidos de docências com crianças, em transcrições infantis, a respeito da beleza da africanidade, da importância dos negros na história do Brasil e dos modos de re-existir e reencantar o mundo. O campo problemático se constitui ao destacar o incômodo vivido por crianças negras ao desenhar, pensar e narrar sobre si, sobre sua cor de pele, tipo de cabelo e pela dor sentida pela discriminação. Apresenta experiências educativas e registros elaborados junto a um grupo de crianças entre 5 a 6 anos de uma instituição da autarquia federal de ensino no ano de 2019. Mobiliza a metodologia de pesquisa-intervenção pautada na cartografia e redes de conversações como procedimento para problematizar os diálogos entre as crianças, professoras, famílias e estudantes de Cursos de Licenciatura. Realiza conexões com a noção de currículos em redes de conhecimentos, de transcrições infantis e de avaliação como prática cartográfica de registros cotidianos. Como resultados, posiciona-se quanto ao papel social e colaborativo da escola e da universidade, ao assumir a contribuição de práticas curriculares e avaliativas de processos e de registros, que confirmam visibilidade às dimensões conceituais, procedimentais, estéticas, éticas, atitudinais e políticas, que contribuam para romper com lógicas excludentes, com o racismo estrutural, com a supressão das diferenças e com a redução das existências desde a infância.

**Palavras-chave:** Africanidades. Transcrições infantis. Currículo. Avaliação. Educação Infantil.

Recebido em: 03/12/2021

Aceito em: 15/12/2021

Publicação em: 22/12/2021

**Larissa Ferreira Rodrigues Gomes**

Doutora em Educação

Professora da Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil.

E-mail: [larirodrigues22@hotmail.com](mailto:larirodrigues22@hotmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-256-2652>

**Kezia Rodrigues Nunes**

Doutora em Educação

Professora da Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil.

E-mail: [keziarnunes@gmail.com](mailto:keziarnunes@gmail.com)

Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-6197-1546>

**Como citar este artigo:**

GOMES, L. F. R.; NUNES, K. R. AFRICANIDADES EM TRANSCRIÇÕES INFANTIS: práticas curriculares e avaliativas. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 3, p. 1-15, 2021. ISSN1983-1579. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v14i3.61590>.

**Abstract:** Intends to expand the senses of children's teaching, in childhood transcriptions, concerning the beauty of africanity, on the importance of black people in the history of Brazil, on the senses of re-exist and re-enchant the world. The problematic field is formed due to the highlight of the discomfort of black children in drawing, thinking and narrating about themselves, the color of their skin, their hair type, and the pain felt due to the discrimination. It presents educational experiences and records developed along with a group of children between the ages of 5 and 6, from a federal autarchy institution of teaching in the year of 2019. Assembles the research-intervention methodology ruled in cartography and conversation chains as a procedure to create a problematization of the dialogues. It also accomplishes connections in the notion of curriculum in knowledge networks, of childhood transcriptions and evaluation as a cartographic practice of everyday records. As a result, it arranges itself about the social and collaborative role of schools and universities, assuming the contribution of curricular and evaluation practices of procedures and records that grant visibility to the conceptual, procedural, aesthetic, ethical, political and attitudinal dimensions that cease excluding logics and structural racism, with the abolishment of differences and the reduction of existences since childhood.

**Keywords:** Africanities. Children Transcriptions. Curriculum. Evaluation. Children Education.

**Resumen:** Busca ampliar los sentidos de docencias con niños, en el atravesar de las creaciones infantiles, a respecto de la belleza africana, de la importancia de los negros en la historia de Brasil y de los sentidos de reexistir y reencantar el mundo. El campo problemático se constituye al destacar el incómodo vivido por niños negros al dibujar, pensar y narrar sobre sí, sobre su color de piel, tipo de cabello y, por el dolor que sienten al ser discriminados. Presenta experiencias educativas y registros elaborados junto a un grupo de niños de 5 a 6 años de una institución de autarquía federal de educación en el año de 2019. Moviliza la metodología de investigación-intervención pautada en la cartografía y redes de conversaciones como procedimiento para problematizar los diálogos. Realiza conexiones con la noción de currículos en redes de conocimientos, de atravesamiento de creaciones infantiles y de evaluación como práctica cartográfica de registros cotidianos. Como resultados, se posiciona en cuanto al papel social y colaborativo de la escuela y la universidad, al asumir la contribución de prácticas curriculares y evaluativas de procesos y de registros, que concedan visibilidad a las dimensiones conceptuales, procedimentales, estéticas, éticas, actitudinales y políticas, que rompan con lógicas excluyentes, con el racismo estructural, con la eliminación de las diferencias y con la reducción de las existencias desde la infancia.

**Palabras clave:** Africanidades. Atravesamiento de creaciones infantiles. Currículo. Evaluación. Educación Infantil.

### 1 ENTRE RASGOS E REMENDOS DE VIDA... introduzindo conversas sobre africanidades em transcrições infantis

*Era uma vez uma criança que brincava, corria e pulava como qualquer outra.*

*Certo dia, pediram para fazer um desenho seu, só seu.*

*A partir de rasgos e remendos com cola e papel, era desejado sua imagem.*

*Seus olhos denunciavam o espanto que lhe tomara, seu corpo fora paralisado.*

*Pôs-se a rasgar papéis, buscando não ser percebida e, num rasgo daqui e cola dali a imagem surgia.*

*Uma criança rosa entre as outras que se colocavam a se perceber.*

*- Essa é você?*

*- Sou eu!*

*- Mas por que de cor rosa?*

*- É que eu sou café com leite.*

(CRIANÇAS, Fragmentos de conversas, 2019).

Figura 1 – Produção infantil “rasgos e remendos de discriminação”



Fonte: Das autoras

A história da epígrafe e a Figura 1 emergem das urgências evidenciadas pelas imagens produzidas numa escola, que mostram em seus espaços e tempos as marcas da diferença no cotidiano (ALVES; OLIVEIRA, 2004). Alinhavam-se a partir dos processos excludentes que ainda imperam na sociedade contemporânea e agenciam os corpos das crianças desde a educação infantil. O incômodo vivido por crianças negras ao desenhar, pensar e narrar sobre si, sobre sua cor de pele, seu tipo de cabelo e pela dor sentida pela discriminação, tira a docência do repouso e convoca a conectar processos pedagógicos com as demandas da vida.

Compartilhar se torna mais do que um registro de produções infantis, mas uma aposta política em um mundo sensível, que pode se compor por afetos alegres e bons encontros entre pessoas, conhecimentos e pensamentos. Experiências trilhadas com as crianças em uma metodologia de organização do trabalho pedagógico, de planejamentos, de conversações, intervenções e de avaliações pautadas pela cartografia, que, para Deleuze e Guattari (1995), pode ser entendida pelo acompanhamento de processos que buscam evidenciar novas possibilidades éticas e estéticas e, nesse caso, uma contribuição para novas políticas de visibilidade das pessoas negras.

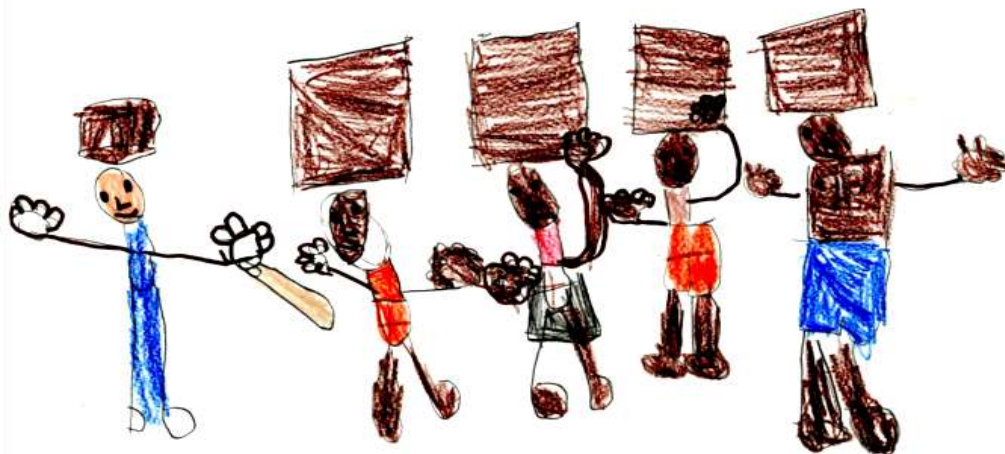
A respeito de práticas curriculares e avaliativas que valorizem essa composição com a vida, este trabalho se manifesta como aposta coletiva de ações colaborativas entre a educação básica, a superior e a pós-graduação, para investir em ensino, pesquisa e extensão que qualifiquem nossa atuação docente, nos fortaleçam e rompam com lógicas excludentes desde a infância. Nos limites desse texto, buscamos ampliar sentidos de docências com crianças, em transcrições infantis, a respeito da beleza da africanidade, da importância dos negros na história do Brasil e dos sentidos de re-existir e reencantar o mundo. Afinal, *que histórias podemos recriar juntos?*

Aprendemos, com Santos (1995, p. 106) que “o reencantamento do mundo pressupõe a inserção criativa da novidade utópica naquilo que nos é mais próximo”. Re-existir e reencantar perpassa pela mobilização da memória docente ao narrar e compartilhar experiências educativas, elaboradas junto a um grupo de crianças entre cinco a seis anos no Centro de Educação Infantil (CEI) Criarte, na Universidade Federal do Espírito Santo, no ano de 2019.

Ao realizar uma cartografia dessa caminhada, buscamos problematizar mais que analisar os percursos empreendidos. Com essa aposta metodológica, que também é política, ética e epistemológica, pelo modo como afirma os limites das contribuições da pesquisa e das pesquisadoras em campo, o texto desdobra-se em outras três sessões, que fazem conexão com a abordagem teórica e metodológica, as cenas da pesquisa com crianças e algumas problematizações para ampliar o debate.

## 2 CONEXÕES COM CURRÍCULOS, AVALIAÇÕES E TRANSCRIÇÕES INFANTIS

Figura 2 – As crianças e a escravização dos povos negros



Fonte: Das autoras

*Vocês estão preparados para as histórias das crianças?* Essa é uma pergunta que sempre levantamos com os estudantes dos Cursos de Licenciatura da universidade. Embora a criança seja tratada historicamente como menor, no aspecto da importância, como destaca Kohan (2005), a concepção de docência que nos interessa fortalecer não se pauta em hierarquizações e valoriza a produção das crianças, como seus registros na Figura 2. Considera que diferentes instituições e sujeitos possuem saberes, fazeres e experiências igualmente legítimos e relevantes, sendo necessária a permanente articulação da escola, da universidade, dos movimentos interfóruns, das associações de pesquisa, dos movimentos sociais, para ampliar nossa compreensão de mundo e impactar outros modos menos desiguais de produção de conhecimentos e experiências.

Assim, ao assumir uma concepção de docência, de currículo e de avaliação, estamos investindo em um projeto de Educação Básica e Superior comprometido com um modo de pensar a formação e o seu impacto na sociedade em favor das diferenças. A diferença é nossa maior beleza e nosso maior desafio. Conectados aos estudos pós-críticos da educação, reconhecemos a fluidez, a imprecisão e a incerteza do cenário atual. Advertimos que o pós, aqui, não significa melhor ou superior, mas o que vem depois, inclusive historicamente. Como indica Lopes (2013, p. 10), “[...] esse conjunto de teorias inclui os estudos pós-estruturais, pós-coloniais, pós-modernos, pós-fundacionais e pós-marxistas” que, embora importantes e distintos, não serão aqui aprofundados.

Recorremos a Ferraço (2008, 2020) Goodson (1995), Lopes (2013), Sacristán (2000), Silva (2016), e seus estudos no campo do currículo que indicam o permanente movimento de hibridismo e ampliação que permeiam essas teorizações e atravessam nossa formação. Como estudantes da Educação Básica, nos anos 1980, nossas histórias não tinham espaço para serem narradas, já que, uma marca maior advém de um aspecto mais técnico da teorização tradicional. No Ensino Superior, nos anos 2000, uma pequena articulação com a teorização crítica era anunciada, e na Pós-Graduação, a partir de 2005, uma atualização com a teorização pós-crítica acenava, não para rompimentos, mas, para outros investimentos que marcaram nossa docência.

Sem desqualificar as experiências anteriores e os sujeitos que compõem nossa constituição, no momento atual, a relação entre currículo e avaliação que nos interessa considerar os sujeitos e suas demandas sociais, culturais, estéticas, éticas, religiosas, dentre outras. Especialmente porque não estamos inaugurando um discurso, ele já está presente em muitos contextos: na mídia, nas redes sociais, nos livros didáticos, no cotidiano escolar, na nossa vida, na vida dos nossos alunos, nas prescrições curriculares, nos movimentos sociais, e em tantos outros. Assim, que histórias podemos recriar juntos?

Temos trabalhado com a noção de currículo como redes, de conhecimentos, saberes, fazeres, poderes e afecções. Um dispositivo com linhas de diferentes segmentaridades e fluidez. Envolve as



complexas conexões com as prescrições instituídas, as dimensões vividas cotidianamente nos seus diferentes espaços-tempos de produção, a reinvenção a partir da confluência de múltiplas demandas da vida cotidiana, os saberes-fazer das crianças e dos adultos, o aparato didático-pedagógico mobilizado e produzido, as opções teórico-metodológicas, as propostas e projetos escolares de diferentes níveis, os improvisos, as contradições, as documentações, as invenções, as afecções, as conversações, as narrativas-imagens, enfim, as múltiplas redes de sentidos-produções (NUNES; FERRAÇO, 2018). Assumimos o que foi produzido com os praticantes escolares como pistas fundamentais para as negociações efetivadas e pela diferença que permeia suas redes de conhecimentos (NUNES; FERRAÇO, 2017).

Em diálogo com um currículo como redes de conhecimentos, investimos na avaliação como prática cartográfica de registros cotidianos (NUNES, 2019). Essa concepção envolve os registros dos processos de avaliação formativa da aprendizagem das crianças e das reorientações das práticas pedagógicas docentes, que conferem visibilidade às diferentes experiências escolares. Desse modo, busca se distanciar de ações extremamente prescritivas, pautadas na classificação ou mensuração. Em nosso caso, a relação currículo e avaliação é tão impregnada, que buscamos não reduzir a momentos estanques. Os registros têm muita centralidade, e buscamos mostrar que os modos de ensinar e aprender são muito diferentes.

A concepção formativa também é assumida nas prescrições curriculares mais recentes. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, DCNEI, 2010, p. 29) indicam que “as instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação”, a fim de que seja garantido: a) observação crítica por parte dos/as docentes; b) utilização de múltiplos registros por eles/as e pelas crianças (com diferentes instrumentos como relatórios, fotos, desenhos); c) a dimensão processual das transições interinstitucionais (casa, creche, pré-escola, ensino fundamental); e d) “Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil; A não retenção das crianças na Educação Infantil” (p. 29).

Contudo, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, BNCC, 2018, p. 17) não dispõe sobre a especificidade da avaliação discente na educação infantil. Apenas em seu texto introdutório mobiliza uma indicação quanto ao aspecto formativo de processo ou de resultado para a educação básica, indicando a necessidade de “construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos” (NUNES, NEIRA, 2021a).

Tal como as conexões que compõem os currículos, compreendemos que as práticas avaliativas que tratam das crianças na educação infantil também devem considerar muito mais os processos do que as categorizações objetivas e superficiais expressas em formulários ou relatórios descritivos das aprendizagens das crianças, documentos que pouco dialogam com as expectativas das famílias ou com a intensidade vivida com elas e com as professoras na escola (GOMES, et. al, 2019; NUNES, et. al, 2017; RIBEIRO et. al, 2018; NUNES, et. al, 2020; NUNES; NEIRA, 2021b).

No sentido de acompanhamento da intensidade vivida, a metodologia de pesquisa-intervenção, foi orientada pela cartografia (DELEUZE; GUATTARI, 1995; KASTRUP, 2007), que trata da postura, da atitude do pesquisador em campo, bem como do registro da dimensão da processualidade em curso. Desse modo, está mais comprometida com a geografia do que com a história. Ou seja, é cartografia porque busca fazer mapas, mantendo atenção maior aos caminhos percorridos, aos encontros inesperados e à dimensão do acontecimento. Maior atenção aos mapas que se elaboram nos processos do que ao cumprimento de planos cristalizados que reforçam o já sabido e impedem as permanentes atualizações do vivido.

Mobilizamos o conceito de transcrições infantis com base nos estudos de Corazza (2015), pois potencializa a compreensão das traduções didáticas vividas, criadas, recriadas e atualizadas por crianças e professoras, o que conecta o pensamento com a diferença, com intuito de ampliar o surgimento de

*escreituras* potentes para a vida. A intensidade encontrada está no sentido de tentar subverter os apagamentos históricos e seguir pistas deixadas pelas crianças nas redes de conversações (CARVALHO, 2009), ao se ocupar com questões como: *o que desejam saber sobre o povo negro? O que a história do Brasil não conta sobre as africanidades? Quais existências afro-brasileiras são produzidas na Educação Infantil? O que podemos transcriar junto às geografias infantis?*

O trabalho educativo de pensar as africanidades em transcrições infantis constituiu-se como um movimento de produção de conhecimentos coletivos, ao articular os pilares da universidade pública: o ensino, a pesquisa e a extensão nos fluxos de conversações com crianças e professoras. Nessa pesquisa-intervenção, realizada no ano 2019, no turno matutino, participaram: 20 crianças de 5 a 6 anos, três docentes, uma pesquisadora do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Currículos, Culturas e Cotidianos (Nupec3), dois estudantes de música do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), um estudante das disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado (ECS) dos Cursos de Licenciatura em Artes Visuais, e um estudante das disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado (ECS) dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia além dos demais servidores da instituição e das famílias.

A coletividade do trabalho configurava-se a partir da escuta dos interesses de conhecer das crianças, o que acontecia durante os momentos conversações com a pesquisadora do Nupec3, ao provocarem e serem provocados pelo grupo de crianças, com a utilização de filmes de curta-metragem. Através do corpo com experimentações de vários ritmos, instrumentos musicais e estilos musicais da cultura afro-brasileira, durante as intervenções semanais dos estudantes de música do PIBID, e, por intermédio de signos artísticos, com realização de oficinais de esculturas de argila a partir de obras de artistas negros e de personagens da literatura infantil com abordagens étnico-raciais, no período de acompanhamento do ECS do estudante de Artes Visuais, culminou com a produção de um roteiro, do cenário e de um filme de curta-metragem produzido com as crianças, intitulado *O mistério da cobra misteriosa*, porque os temas e desejos fogem para todos os lados, além do movimento pedagógico cotidiano, realizado pelas professoras e pela estudante das disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado (ECS) dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia junto às famílias, com a produção de oficinas de bonecas Abayomis, de instrumentos musicais de percussão e de penteados afro-brasileiros.

A relevante sistematização dos registros das experiências e produções das crianças, tomados como uma prática cartográfica capaz de dar sentido, significação e ampliar a problematização da prática educativa e a avaliação discente, se afirma no cotidiano escolar, como destaca a presente pesquisa. Após a observação de alguns desenhos infantis elaborados com o grupo, as docentes notaram que algumas crianças negras se sentiam incomodadas ao se desenharem e ao ouvirem, nos momentos de roda, a leitura de histórias que tinham personagens negros, o que provocou a pensar outras possibilidades de intervenções pedagógicas que pudessem conhecer e acolher os sentimentos das crianças, suas experiências e narrativas, ao problematizar os processos de silenciamento, desigualdade e exclusão das pessoas negras na sociedade brasileira.

Acompanhar um processo e trilhar esse caminho no trabalho pedagógico exige da docência um posicionamento de colocar em xeque, junto às crianças, aos familiares e à comunidade escolar, a dureza de uma sociedade cujo racismo estrutural nega, viola, desconsidera e reduz as existências de grande parte da população brasileira à aceitação, com sua perversidade e suas lógicas excludentes, e que toma a diferença como algo inferior, ao descaracterizar alguns povos, suas histórias, culturas, saberes e fazeres.

A monocultura da branquitude tem se inserido como produtora de verdade e de invisibilidade do outro como legítimo outro na convivência, já que se pauta numa razão metonímica, que vê na dicotomia a forma mais acabada de totalidade, afirmando-se uma razão exaustiva e exclusiva. Como argumenta Santos (1995, p. 787), podemos compreender como os processos de exclusão de pessoas negras pautam-se em uma monocultura racional branca, na qual “há produção de não existência sempre que uma dada entidade é desqualificada e tornada invisível, ininteligível ou descartável de um modo irreversível”.

Nesse contexto, o trabalho educativo foi tecido a várias mãos, a partir de intensa pesquisa e produção de saberes e fazeres no cotidiano escolar da Educação Infantil, enfrentando a dificuldade de acesso a materiais didáticos e o reduzido acervo de literatura infantil disponível nos ambientes escolares,

devido à razão metonímica, que tenta invisibilizar a cultura dos povos negros, com a pouca relevância *habitual* que se atribui à temática, com a tentativa constante de apagamento das culturas infantis de crianças negras. Posto isso, apresentaremos alguns encontros e conversações produzidos com as crianças, abrindo o baú de histórias e transcribando outras narrativas, a fim de expandir o mundo dos possíveis, para que, no sentido de Santos (2003, p. 33), se possa ter “o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza; e o direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades”.

### 3 ABRINDO O BAÚ DE HISTÓRIAS E TRANSCRIANDO OUTRAS IMAGENS E NARRATIVAS

Figura 3 – Produções coletivas na composição de políticas afirmativas com a infância



Fonte: Das autoras

Apostando nos usos menores que as crianças fazem da língua maior, nas potencialidades de transcribando outras lógicas e modos de ser e estar no mundo, a tessitura de redes de conversações diariamente com os pequenos permitiam colocarmos em questão seus desejos de conhecimentos, suas angústias, suas curiosidades, sinalizaram os caminhos pedagógicos a serem trilhados e fortaleciam registros de ações coletivas, como a que trazemos na Figura 3, na composição do mapa do continente Africano. Ouvir as narrativas infantis, conhecer seus imaginários e possibilitar que compartilhassem os modos como vivem e sentem o racismo e a discriminação ampliaram os sentidos das produções de conhecimentos. A partir desse movimento, as docentes organizaram um *Baú de Histórias*. A intenção era alargar a tematização étnico-racial na educação infantil, mobilizar diferentes fontes para as nossas pesquisas, ampliar as possibilidades de uma educação que se posicione contrariamente ao racismo e as desigualdades geradas por ele, convidar a composição de outras narrativas e experiências. Movimentos que não se pautavam por uma prescrição mas pelo movimento da tessitura da vida (FERRAÇO, 2008).

Nas rodas de conversas, emergiam temas que as crianças sinalizavam como interesses de pesquisa. Então, o baú foi composto estrategicamente por vários objetos, imagens e textos, vários disparadores para conversas entre escola, famílias e crianças. Cada dia era realizado um sorteio em que se definia qual criança o levaria para casa para abrir com seus familiares, com intuito de explorar, conhecer, manipular, estudar e transcribando suas próprias imagens e narrativas. Assim, o baú foi se constituindo com objetivo de proporcionar a descoberta e o debate sobre a história da produção de conhecimento, da cultura, da estética e da existência dos povos afro-brasileiros.

As experiências educativas seguiram a cartografia de algumas linhas de interesses apontadas pelas crianças, organizadas e planejadas pelas docentes na composição dos artefatos do baú, como os registros da Figuras 4, em que destacamos 20 temáticas: a) *as grandes invenções africanas*, como a

invenção de grandes obras de engenharia e de arquitetura, com a construção das Pirâmides no Egito e no Sudão; b) a mitologia africana, conhecendo as lendas contadas pelos seus povos; c) as Abayomis, bonecas negras feitas pelas mães nos navios negreiros para suas crianças, colocando o debate sobre os brinquedos e afetividade; d) o artesanato, com cordas e o trabalho com os recursos materiais; e) os instrumentos musicais, como tambores, chocalhos, instrumentos coloridos, feitos de sementes com a abordagem das estéticas musicais; f) os tecidos e estamparias africanos, que, historicamente, em seu processo artesanal, sempre foram muito valiosos para os seus povos; g) os jogos matemáticos e a tradição entre os povos africanos nesse conhecimento; h) os contos africanos e a literatura infantil; i) os cabelos afros, ampliando a valorização da estética negra; j) as bonecas, pretas, marrons, com vários tipos de cabelo, e diferentes composições étnico-raciais; k) os adereços, as máscaras, pinturas facial e corporal africanas; l) as músicas e danças; m) as personalidades negras no contexto histórico, midiático e político; n) a moradia, dentre outras temáticas que surgiram com as conversas.

O investimento feito com o baú era para convidar crianças e familiares a se envolverem na relevância das temáticas, investindo no contágio com os instrumentos musicais, com as tranças e cabelo *black*, com o artesanato, as bonecas de pano negras, brinquedos, jogos, literatura infantil e muitas imagens. A cada viagem do baú pelos lares das crianças, recebíamos os textos e imagens que escreviam e desenhavam, apresentando-os aos colegas, fazendo a leitura coletiva, dialogando sobre suas curiosidades, afecções, desejos e saberes.

Figura 4 – Explorando as histórias contadas no baú



Fonte: Das autoras

Figura 5 – Registros diários das conversas com as crianças



Fonte: Das autoras

Os múltiplos registros coletivos, como se pode observar nos registros da Figura 5, realizados a cada viagem do baú, disparavam novas conversas, conexões e pensamentos. Outras histórias se transcriam pelas composições das crianças com os conhecimentos e afetos que experimentavam. Para as professoras, a prática de registros consiste em um importante instrumento para permanente reelaboração do trabalho com a riqueza de fontes e processos vividos com os sujeitos escolares. A contribuição das práticas de registro bem fundamentadas para orientação do trabalho pedagógico também é discutida por Muller e Neira (2018), que indicam que a tematização, a problematização, a imprevisibilidade dos conteúdos, conferem o caráter de abertura da proposta e de reorganização dos encontros pelos docentes. Santos et al. (2015) destacam, ainda, a relevância dos instrumentos de registro que estão articulados às intencionalidades das perspectivas pedagógicas e do avaliador, ou seja, das professoras interessadas nas contribuições dos mapas vividos. Como discutem Nunes e Neira (2021a), a avaliação, como prática cartográfica de registros cotidianos, consiste em um modo de atuação imbricado com o planejamento das professoras, com a ampliação de questões e conhecimentos com as crianças, e atenta aos impactos dessas experiências processuais e formativas.

A ampliação da tematização também conferia oportunidade de robustecer e aprofundar conhecimentos relacionados a conceitos históricos, geográficos e culturais. No cotidiano das aulas, as crianças percorreram as fronteiras da África e do Brasil, com uso de mapas, desenhos animados e tantos outros recursos. Elaboraram saberes sobre África, seus diversos países, diferenças geográficas (desertos,



florestas, savanas, praias), desigualdade na distribuição de riquezas, exploração, mas também conheceram a grande biodiversidade que a caracteriza, assim como imensa diversidade cultural e de conhecimento de seus povos.

A cada nova descoberta, as crianças traziam seus olhares, suas narrativas e transcrições para o que estavam conhecendo, tecidos diariamente pelas professoras durante as rodas de conversas, sistematizando o que as crianças enunciavam e acrescentando outras informações e problemáticas, junto aos estudantes de Estágio Supervisionado de Curso, do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência e a pesquisadora do NUPEC3. Como as crianças estavam iniciando o processo de sistematização da leitura e da escrita, buscavam registrar, em pequenos textos, as temáticas estudadas e dialogadas a partir do retorno do baú, como a Figura 6. Esse processo de compreensão, apropriação e sistematização da escrita ocorreu ao longo de todo ano, sem preocupação com o domínio e alcance de produção textual de escrita ortográfica. Os registros das crianças estavam comprometidos com o que mais os afetava.

Atentos aos debates, a curiosidade da turma aumentava a cada dia. Evidenciamos a importância das culturas africanas para seus povos e para a constituição do povo brasileiro, identificando suportes culturais, experimentando e problematizando seus usos na educação infantil. Ao recebermos o baú em sala de aula, novas oportunidades de indagações e experimentações surgiam, como o diálogo sobre as várias formas de crenças africanas e a necessidades de respeito por todas estas, assim como sobre os sentidos das vestimentas para os seus povos, seus trajes, tecidos coloridos, valorização da estamparia, desde os significados dos desenhos nas estampas, que em muitos casos remetiam aos movimentos de animais, até o significado de poder e riqueza contidos nos tecidos, usados como moedas de troca ao longo da história. Nesse contexto, surgiam experimentações afirmativas que entrelaçaram corpos, estampas e tecidos, como os registros da Figura 7.

Figura 6 – Registro da produção textual da criança 1 – 2019

ANTIGAMENTE OS EUROPEUS ROBAVAM  
AS RIQUEZAS DOS POVOS AFRICANOS SEM  
PEDIR. ESCRAVISARAM  
MAS A RIQUEZA DA CULTURA AFRICANA  
SE ESPALOU POR VÁRIOS PAÍSES.

Fonte: Das autoras

Figura 7 – Estamparia de tecido africano e pinturas corporais por crianças



Fonte: Das autoras

Quando buscamos articular essas experiências às prescrições, a intenção não é desqualificá-las, porque com elas também trabalhamos. Contudo, com essas narrativas das práticas cotidianas, do que é feito e como é feito (ALVES; OLIVEIRA, 2004), mostram que não se trata de um projeto fechado em objetivos ou pautado apenas em prescrições curriculares, porque considera o movimento de tessitura das redes de conhecimento e experiências curriculares (FERRAÇO, 2008, 2020). Assim, temos produzido um transbordamento de experiências que não se reduzem a essa dimensão da prescrição ou da representação. Não negamos que aspectos conceituais, procedimentais, atitudinais e estéticos aqui presentes, que são articulados para compor diferentes experiências com as crianças. Contudo, a dimensão do vivido ultrapassa esses trilhos de pensamento, de métodos, de organizações que possam hierarquizar as interações, curiosidades e experiências infantis.

Em meio a processualidade do que se é prescrito e vivido, corpo infantil agenciou e foi agenciado no encontro com a temática étnico-racial. Os encontros com as pinturas facial e corporal provocaram o imaginário infantil a compreender os sentidos de pintar-se, de preparar-se para comemorar o nascimento, a colheita, a vitória em batalhas e até mesmo lidar com a morte, como muitas tribos assim o fazem. Sentir-se um guerreiro africano, imaginar-se parte de uma tribo, escolher sua pintura ao conhecer o significado, alargava o campo corporal, sensitivo, histórico e afetivo das crianças. As transcrições infantis moviam-se por todos os espaços e tempos do CEI Criarte, convidavam para a difícil busca por bonecas e bonecos negros pela escola, lançando-nos ao desafio de criar sentidos, referências e processos afirmativos para o brincar, indagando: Onde estão as bonecas negras na infância?

Iniciamos uma experiência afirmativa de compor nossas bonecas, criar outras referências e alargar as representações sobre os brinquedos infantis em nossa sala de aula (Figura 8). Conhecer a história das bonecas Abayomis, que significam *encontro preciso*, ajudou a entender que elas eram produzidas pelas mães africanas para acalantar seus filhos durante as terríveis e longas viagens a bordo dos navios tumbeiros, onde se fazia o transporte dos negros escravizados entre África e Brasil. Segundo a história, as mães rasgavam retalhos de suas saias e faziam essas bonecas, que serviam como amuleto de proteção para seus filhos e filhas.

Outro campo de experimentações afirmativas se pautou na produção artística, em que as crianças descobriram que existem várias maneiras de fazer e viver a arte, com as pinturas e desenhos tribais, esculturas que retratam o rosto dos povos africanos, sucatas de guerra, artesanatos com madeira, marfim, bronze, além das máscaras que trazem as magias dos rituais tribais. Até a fachada de casas, em determinados lugares em África, eram utilizadas como telas para pinturas, por exemplo as casas de Ndebeles, na África do Sul. As máscaras africanas também mobilizaram os conhecimentos infantis sobre o folclore capixaba, a partir do personagem centenário João Bananeira, que constitui a história cultural do Município de Cariacica no Espírito Santo, na qual os negros, em movimento de resistência para participar do carnaval de Congo em Roda d'água, cobriam todo seu corpo com adereços para não serem identificados e poderem participar da festividade.

Dentre tantos saberes e fazeres que os povos negros portam e ajudam na constituição dos povos brasileiros, perpassaram experimentações com brincadeiras e jogos, música, dança, literatura e culinária, que permitem não apenas romper com a ideia de exploração, escravização dos corpos negros, mas possibilita o reconhecimento da potência de suas experiências, de suas lutas e resistências na busca por uma superação das desigualdades entre brancos e negros, elaborando a recusa de narrativas que os tomem, ainda hoje, pela imagem de ex-escravos.

Essa recusa também perpassou pelo debate sobre o que é a beleza? Sobre a cor da pele, os traços dos rostos e o cabelo. A força simbólica do cabelo afro (Figura 9) remete a uma estética ancestral, carregada de valor e sentidos, marca simbólica, cultural e linguística com grande relevância e afirmação para os descendentes nos enfrentamentos às práticas discriminatórias. Nesse contexto, disparadores como

a literatura infantil, músicas, oficinas, filmes, imagens de personagem negros que tomam seus cabelos com marca simbólica e cultural de resistência mobilizaram as problematizações sobre o incômodo que algumas crianças apresentam com seus cabelos.

Figura 8 – Criando sentidos e referências para o brincar na Educação Infantil



Fonte: Das autoras

Figura 9 – Experiências afirmativas em oficina de penteados afro



Fonte: Das autoras

Figura 10 – Registro da produção textual das crianças – 2019

OS POVOS AFIKANS SAO MUITO  
IMPORTANTS. AS PESSOAS NEGRAS PODEM OS  
HATORES ARTISTAS O MODELOS ETUDO  
QUE ELA QUISE.

Fonte: Das autoras

Acompanhando e produzindo processos educativos com as crianças, outras conversas seguiram a trilha da importância de pensar sobre mídia e consumismo e a invisibilidade de pessoas negras e de suas infâncias, com ausência de referências, provocando o não reconhecimento e não assunção de si por uma lógica perversa da branquitude, assim, indagamos o porquê de pessoas negras pouco aparecerem na televisão? As conversações e os sentidos produzidos entre essa e tantas outras questões emergentes,

convidavam outros praticantes para a composição. Não tão imersos nas práticas curriculares cotidianas, mas que legitimamente ajudam a compor saberes e fazeres outros nos processos educativos, as famílias teciam com as crianças e professoras outras imagens, histórias, memórias, narrativas e geografias sobre re-existir ética, estética e politicamente ao racismo estrutural e à redução das existências desde a infância.

Figura 11 – Registro de conversações entre mãe negra com crianças e professoras – 2019



Fonte: Das autoras

Por fim, a respeito da questão anunciada, *que histórias podemos recriar juntos?* As imagens, narrativas, experiências e registros coletivos que buscamos fortalecer, interessados em práticas curriculares e avaliativas de processos cartográficos dos registros cotidianos, fazem conexão com um modo de valorizar as diferenças transcriadas com as crianças, diferentes profissionais e famílias. Produzimos em nós histórias e geografias que valorizam a beleza da africanidade, a importância dos negros na história do Brasil e os sentidos de re-existir e reencantar o mundo, como narraram as crianças (Figura 10).

Diante ao que vivemos-experenciemos com as infâncias do grupo 5 do CEI Criarte, nos tornando mais combativos, não aceitando a dor que o preconceito causa, transcriamos outras histórias e apostas de vida, desenhamos outros mapas. Nas múltiplas conversações, brincadeiras, experimentações e cenas compostas, buscamos tocar e ser tocadas, afetar e ser afetadas, falar menos e ouvir mais, compreender mais do que ser compreendidas, o que, nessas poucas linhas de escrita, ousamos trazer como conversações, pensamentos, angústias, lutas e resistências pelos modos como as crianças transcriam a realidade e elaboram outros imaginários, outras expectativas e a justiça social. Aprendemos com o que dizem as crianças a aceitar o convite de re-existir e de acreditar no reencantamento do mundo.

#### 4 ENTRE AS HISTÓRIAS DO NOSSO BAÚ E OUTRAS POSSIBILIDADES

Ninguém nasce racista ou traz do ventre preconceito com África. A criança aprende com e por aquilo que vê e escuta. Ao mesmo tempo, em guaguejos, balbucios e garatujas, em potentes usos menores de uma língua maior, a criança pode dizer o que ainda não foi dito, pode brincar com palavras ancestrais e transcriar mundos e sociedades antirracistas (RANGEL; MORAES 2019, p. 4).

Temos buscado aprender com as crianças, famílias, com os estudantes dos Curso de Graduação, com as professoras das escolas e universidades, com os sujeitos de diferentes instituições (movimentos, associações, dirigentes, famílias) a produzir práticas que ainda não tínhamos experimentado, e podemos dizer que tem sido um desafio potencializador. Um movimento coletivo, porque sozinhos não podemos muito, não contaríamos essas histórias e nem o fluxo de uma geografia outra.

A tessitura desse debate com crianças da Educação Infantil e o compartilhamento das experiências educativas criam, para a docência, a possibilidade de outras leituras de nossa história. Ajuda a colocarmos em análise o presente que vivemos, com o racismo estrutural que vigora, disseminando o preconceito e a dor em meninos e meninas, homens e mulheres negras. O presente nos convida, no sentido de Benjamin



(1996), a *escovar a história contrapelo*, e a produzir processos de resistências, lutas e afirmações, novos fluxos de aprendizagens e vida.

A cartografia das africanidades transcriadas pelas crianças na educação infantil se dedicou a acompanhar os territórios existenciais produzidos, ocupados ou abandonados por elas no cotidiano. Nos momentos de brincadeiras, importava compreender como se organizavam, quais composições faziam com os brinquedos, com o outro, com a natureza, que tipo de regras elencavam como relevantes, que espaços percorriam, como lidavam com a diferença, como enfrentavam os conflitos. Também chamava atenção como enunciavam suas compreensões sobre a vida, sobre as desigualdades que capturavam. Nos processos de leitura e produção de textos coletivos, partilhados com a turma, os registros das narrativas, dos incômodos e dos posicionamentos das crianças passaram a se fortalecer, com a escrita de pequenos textos que começavam a desenvolver.

Por esses motivos, nos posicionamos quanto ao papel social e colaborativo da escola e da universidade, ao assumir a contribuição de práticas curriculares e avaliativas de processos e de registros, que confirmam visibilidade às diferentes dimensões da docência: conceituais, procedimentais, estéticas, éticas, atitudinais e políticas. Nosso esforço, nesse trabalho, foi contribuir para romper com lógicas excludentes, com o racismo estrutural, com a supressão das diferenças e com a redução das existências desde a infância.

Nosso investimento permanece em fortalecer, discutir e divulgar o que temos coletivamente produzido, seguindo critérios de qualidade contextualmente discutidos na educação infantil em atenção às crianças, tal como temos produzido em diferentes investimentos. Dentre eles, destacamos as ações colaborativas interinstitucionais, que envolvem ensino (como o estágio curricular supervisionado), pesquisas (que movem projetos individuais e coletivos de graduação e pós-graduação) e extensão universitária (cursos, seminários, oficinas) em parceria com os sujeitos das escolas e das Secretarias Municipais e Estaduais.

Também enfatizamos as reuniões, articulações e publicações que envolvem os grupos de pesquisa, associações e movimentos interfóruns, com destaque para Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), Associação Brasileira de Currículo (ABdC), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (Endipe), Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (Fineduca), Movimento Interfóruns de Educação Infantil (Mieib), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e Campanha Nacional pelo Direito a Educação.

Acreditando no convite feito por Benjamin em *escovar a história a contrapelo* para, assim como Santos nos sugere, buscar o reencantamento do mundo na superação de lógicas excludentes, de sofrimento e apagamento das diferenças. A docência se lança a provocar, a apostar nas conversações com as crianças, em conhecer e valorizar suas maneiras de traduzir os conhecimentos, de transcriar e de ampliar sentidos para a vida. Seguimos firmes juntos.

## REFERÊNCIAS

ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. **Imagens de escolas: espaços tempos de diferenças no cotidiano.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n. 86, p. 17-36, abr. 2004.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** São Paulo: Brasiliense, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. 9.394/96. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 8 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018.

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**/Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.
- CARVALHO, J. M. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis: Dp et Alii, 2009.
- CORAZZA, S. M. et al. Didática da tradução: transcrições do currículo no projeto Escreleituras. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 24, n. 56 p. 317-331, maio/ago. 2015.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: 34, 1995. v.1.
- GOODSON, I. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.
- FERRAÇO, C. E. **Currículos em redes e pesquisas com os cotidianos e...Movimentos, repetições e diferença na imanência de uma vida**. Editora CRV, 2020.
- FERRAÇO, C. E. A pesquisa em educação no/do/com o cotidiano das escolas. In: FERRAÇO, C. E.; PEREZ, C. L. V.; OLIVEIRA, I. B. (org.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos**. Petrópolis: DP et Alii, 2008. p. 23-34.
- GOMES, L. F. R.; ZOUAIN, A. C. S.; NUNES, K. R. Se não se sabe de antemão como alguém vai aprender, como avaliar na educação infantil? **Revista Espaço do Currículo** (on-line), João Pessoa, v. 12, n. 2, p. 339-351, maio/ago. 2019.
- RANGEL, I.S.; MORAES, F. M. in: GOMES, L. F. R. **Africanidades em transcrições infantis**. Serra: Formar, 2019, v.65. p.70
- KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. **Revista Psicologia e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 1, n. 19, p. 15-22, jan./abr. 2007.
- KOHAN, W. **Infância: entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 39, p. 7-23. 2013.
- MULLER, A.; NEIRA, M. G. Avaliação e registro no currículo cultural da educação física. **Estudos em Avaliação Educacional.**, São Paulo, v. 29, n. 72, p. 774-800, set./dez. 2018.
- NUNES, K. R.; FERRAÇO, C.E. Formação em redes de composições curriculares com crianças: encontros filosóficos. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 27, n. 51, p. 145-159, jan./abr. 2018.
- NUNES, K. R.; FERRAÇO, C.E. Atenção, concentração! Sobre a regulação de prescrições nacionais e a ampliação de sentidos de currículos com crianças. **Revista Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v.10, n.3, p. 410-428, set./Dez. 2017.
- NUNES, K. R. Currículos com crianças em creches: potencializando linguagens e ampliando sentidos de avaliação. 2019. **Relatório** (Pós-Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.
- NUNES, K. R; NEIRA, M.G. Currículo e avaliação discente na educação infantil: prática cartográfica dos registros cotidianos. **Revista currículo sem fronteiras**, v. 21, n. 1, jan./abr 2021a.
- NUNES, K. R. NEIRA, M.G. Currículo e avaliação discente na educação infantil: uso de instrumentos na pesquisa e na prática pedagógica. In: FERRAÇO, C. E.; SOUZA, L. R. (Org.) ; SILVA, T. M. (Org.) . **Currículos em redes, composições temáticas e movimentos de resistência com os cotidianos das escolas públicas** - TOMO II. 1. ed. Curitiba/PR: CRV Editora, 2021b. v. 1. 324.
- RIBEIRO, M. N.; NUNES, K. R.; RANGEL, I. S. Currículo e avaliação: sentidos produzidos entre o espaço doméstico e o educacional. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Para onde vai a didática? O enfrentamento às abordagens teóricas e desafios políticos da atualidade. 19., UFBA, **Anais [...]**. Bahia, 2018.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 2000

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, B. S. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, W.; PAULA, S.; STIEG, R. Avaliações institucionais e de sistemas na formação de professores em educação física na América Latina. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 26, n. 1, p. 99-116, jan./abr. 2019.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3.ed.;8.reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.



Este obra está licenciado com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).