



Programa de  
Pós-graduação  
em Educação (PPGE) | UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE ALAGOAS

ISSN - 2175-6600

Vol.17 | Número 39 | 2025

Submetido em: 11/08/2025

Aceito em: 05/12/2025

Publicado em: 19/12/2025

**Curriculâncias *Omidùdú*: escrevivências, saberes ancestrais e autorias de bebês e crianças na educação infantil**

***Omi dùdúCurricula: escrevivências, Ancestral Knowledge, and Authorship of Babies and Children in Early Childhood Education***

**Curriculos *Omidùdú*: escrevivências, conocimientos ancestrales y autoría de bebés y niños en la educación infantil temprana**

Cynthia de Cássia Santos Barra<sup>1</sup>  
Cristiane Santos de Melo<sup>2</sup>  
Fátima Santana Santos<sup>3</sup>



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2025v17n39pe19992>

**Resumo:** Esta pesquisa pretende analisar práticas construídas a partir das territorialidades ancestrais para e com bebês e crianças negras, cujas práticas de *escrevivências* e metodologias outras são tramas de forma coletiva-colaborativa com professoras da educação infantil. O estudo toma como referência central as *escrevivências* pedagógicas experienciadas no Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI Dr. Djalma Ramos, situado em Vida Nova, bairro periférico em Lauro de Freitas /BA. Essa instituição pública infantil é ocupada por bebês e crianças pequenas e crianças bem pequenas, entre 6 meses e 5 anos que, com seus corpos, gestos e falas intervêm assertivamente nas práticas pedagógicas das quais fazem parte. É plausível inferir que as metodologias outras construídas de forma coletiva-colaborativa são movimentos negros educadores para combater práticas pedagógicas racistas, sexistas e adultocêntricas disseminadas/naturalizadas em instituições públicas de educação infantil. Assim, é fundamental uma prática que leve em consideração as *escrevivências* dos bebês e das crianças negras na arquitetura e criação de metodologias específicas que, dialogantes com práticas afro-brasileiras, possam reacender memórias, histórias do território, da ancestralidade, materializando uma educação desobediente e inventiva, na qual as crianças negras tenham o direito inegociável de forjar compreensões e interpretações autorais acerca de suas infâncias e identidades negras.

**Palavras-chave:** Educação infantil. *Escrevivências*. Ancestralidade.

<sup>1</sup> Universidade Federal do Sul da Bahia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4308-0421>. Contato: cynthiacsbarra@ufsb.edu.br.

<sup>2</sup> Universidade Federal da Bahia. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-7070-095X>. Contato: cristianemelopedagoga@gmail.com

<sup>3</sup> Universidade do Estado do Rio de Janeiro. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7323-9838>. Contato: fatima.santana19@gmail.com

**Abstract:** This research aims to analyze practices constructed from ancestral territorialities for and with Black infants and children, whose practices of 'escrevivências' and methodologies are woven collectively and collaboratively with early childhood education teachers. The study takes as its central reference the pedagogical 'escrevivências' experienced at the CMEI Dr. Djalma Ramos - Early Childhood Education Municipal Center, located in Vida Nova, a peripheral neighborhood in Lauro de Freitas, Bahia. This public children's institution is occupied by babies, toddlers, and young children, aged 6 months to 5 years, who, with their bodies, gestures, and speech, assertively intervene in the pedagogical practices in which they participate. It is plausible to infer that methodologies constructed in a collective-collaborative manner are black educational movements to combat racist, sexist and adult-centric pedagogical practices that are disseminated/naturalized in public early childhood education institutions. Thus, a practice that takes into account the 'escrevivências' of Black babies and children is fundamental in the architecture and creation of specific methodologies that, in dialogue with Afro-Brazilian practices, can rekindle memories, stories of the territory, of ancestry, materializing a disobedient and inventive education, in which Black children have the non-negotiable right to forge authorial understandings and interpretations about their childhoods and Black identities.

**Keywords:** Early childhood education. Escrevivências. Ancestry.

**Resumen:** Esta investigación busca analizar las prácticas construidas desde territorialidades ancestrales para y con bebés y niños negros, cuyas prácticas de 'escrevivências' y metodologías se tejen de forma colectiva y colaborativa con docentes de educación infantil. El estudio toma como referencia central las 'escrevivências' pedagógicas vividas en el Centro Municipal de Educación Infantil - CMEI Dr. Djalma Ramos, ubicado en Vida Nova, un barrio periférico de Lauro de Freitas, Bahía. Esta institución pública infantil está ocupada por bebés, niños pequeños y muy pequeños, de entre 6 meses y 5 años, quienes, consucuerpo, gestos y habla, intervienen assertivamente en las prácticas pedagógicas en las que participan. Es plausible inferir que las metodologías otras construidas de manera colectiva-collaborativa son movimientos educativos negros para combatir las prácticas pedagógicas racistas, sexistas y adultocéntricas que se difunden/naturalizan en las instituciones públicas de educación infantil. Así, una práctica que tenga en cuenta las 'escrevivências' de bebés y niños negros es fundamental en la arquitectura y creación de metodologías específicas que, en diálogo con las prácticas afrobrasileñas, puedan reavivar memorias, historias del territorio, de la ancestralidad, materializando una educación desobediente e inventiva, en la que los niños negros tienen el derecho no negociable de forjar comprensiones e interpretaciones autorales sobre sus infancias e identidades negras.

**Palabras clave:** Educación infantil. Escrevivências. Ancestralidad.

## 1. APRESENTAÇÃO

### 1.1 Começo, meio e começo: conversações e pesquisas contínuas

Este artigo, de natureza ensaística, foi originado de uma série de conversas realizadas por nós acerca de práticas educativas que tornaram possível a criação e consolidação de um método de ensino-aprendizagem com crianças pequenas, a saber: o método das *curriculâncias omi-dùdú*. Fizemos isso na perspectiva *Sankofa*: voltar e pegar, isto é, retornar ao passado para aprender com ele. Paralelamente às conversas, e de modo conjunto, lançamos nosso olhar analítico para as páginas escritas de duas pesquisas de mestrado da área de Ensino das Relações Étnico-Raciais, ambas escritas (orientadas) e relidas por nós como um *corpus* coletivo de muitas vozes. Tais pesquisas abordaram práticas de *escrevivências*, experienciadas por bebês, crianças negras pequenas e bem pequenas, e por educadoras negras. Tais práticas produziram impactos significativos em ações diárias educativas, saberes curriculares e metodologias.



Para interpelar como as *escrevivências* negras formuladas por educadoras do Centro Municipal de Educação Infantil, no município de Lauro de Freitas/Bahia, impactaram o currículo da instituição e a identidade negra de educadoras e das crianças, uma das pesquisas que traremos para a roda é a dissertação de mestrado de Fátima Santana Santos, intitulada "*Leia-me Negra: itinerâncias formativas no CMEI Dr. Djalma Ramos*" (2019). Essa pesquisa analisou as itinerâncias formativas de professoras negras, materializadas em proposições pedagógicas que se ancoravam na vida-obra de mulheres negras, de modo a impulsionar uma prática (negra e coletiva), movida por ações educacionais antirracistas na instituição. Em 2022, a dissertação foi ampliada, revista e publicada como livro, intitulando-se *Leia-me Negras: insurgências afroafetivas na prática pedagógica*. De modo geral, podemos descrever essa pesquisa como uma pesquisa qualitativa, baseada em narrativas docentes e escritas de si, com enxertos de autobiografias de vida e formação da coordenadora pedagógica autora do trabalho. De inspiração etnográfica, a dissertação (e posteriormente o livro) materializaram-se como pensamento científico e escrita autoral, ou seja, como prática de *escrevivências*. A autora propôs também a descrição e análise das ações curriculares e dos projetos pedagógicos formulados pelas educadoras do CMEI Dr. Djalma Ramos, nos anos de 2015 a 2018. Na pesquisa, Fátima Santana narra, desvela e argumenta como as experiências nos corpos de mulheres negras educadoras impulsionam a pensar e materializar um currículo afro-brasileiro insurgente. Por essa via, compreendemos como o combate às opressões é possível, mas somente pelo direito inegociável das crianças pequenas à experiência da felicidade.

Nesse artigo, o outro estudo que traremos para a gira é a dissertação de mestrado de Cristiane Santos de Melo, intitulada *Escrevivendo-me Negra: práticas pedagógicas afrofemininas*(2020). Nesse trabalho, a autora primou por construir metodologias pedagógicas afrofemininas, por meio das experiências educacionais realizadas de 2015 a 2018, também no CMEI Dr. Djalma Ramos. Cristiane Melo optou por adotar uma abordagem qualitativa, interseccional e interdisciplinar, ancorada na epistemologia feminista negra. Utilizou como referenciais metodológicos a escrita de si, a autobiografia de formação e a *escrevivência*, interseccionalizando o campo da Pedagogia com o pensamento literário de Conceição Evaristo. A pesquisadora escolheu organizar sua pesquisa em dois momentos. No primeiro, levou em consideração seu relato formativo etnográfico, tecido por meio de suas *escrevivências* como professora da Educação Infantil no CMEI Dr. Djalma Ramos. E, no segundo momento, foi arquitetado e sistematizado o método das *escrevivências* docentes, materializado por meio de um caderno metodológico. O caderno



está ancorado na descrição e análise de dois projetos pedagógicos afrofemininos, construídos de maneira coletiva-colaborativa-situada com as professoras negras do CMEI. Essa pesquisa propicia reflexões acerca de como pensar e materializar uma educação que leve em consideração as territorialidades, ancestralidades e escrevivências das infâncias negras.

As duas pesquisas referenciadas, com suas diferenciações e aproximações dialogantes, analisaram as *escrevivências* pedagógicas construídas por um coletivo de professoras negras no Centro Municipal de Educação Infantil Dr. Djalma Ramos, com o objetivo de averiguar os caminhos forjados por essas mulheres negras para produzirem uma educação que trabalhasse as relações étnico-raciais na creche e na pré-escola. Destacamos que o CMEI analisado é uma instituição pública que atende em torno de 130 crianças, dentre elas, bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, em sua maioria lidas como negras. Portanto, as pesquisas utilizam o conceito de raça como categoria. A raça “[...] é um marcador social que organiza e estrutura o lugar dos indivíduos na sociedade, atribuindo privilégios e desvantagens que se perpetuam historicamente (Carneiro, 2005, p.49)”.

As duas pesquisas apontaram ainda que as docentes do CMEI iniciaram um movimento negro de educadoras (Gomes, 2017), o que autorregulou suas práticas. Quando se depararam com as paredes da instituição representando apenas uma raça, a branca; e, no que tange à questão de gênero, quando observaram a educação sexista naturalizada nas paredes, isto é, meninos brancos com o carrinho e meninas brancas com a boneca, um sinal de alerta soou para elas. Mas, quanto tiveram contato com bibliografias e literaturas infantis não hegemônicas, que disseminavam representações interseccionadas de gênero, de sexualidade, de classe e de raça, compreenderam que tais teorizações críticas e literaturas infantis insurgentes precisavam dialogar com a realidade do território em que o CMEI estava inserido. As paredes do CMEI, de então, mesmo sendo as paredes de um território composto por uma maioria de pessoas negras, com modelos não hegemônicos de família, traziam imagens de famílias representadas exemplarmente por uma mãe, um pai e crianças brancos, sorridentes e sem diversidade racial. As cores e composições familiares nas paredes eram as cores aceitas pelo hetero patriarcado, com efeitos homogeneizadores (com mensagens de não pertencimento) para meninos e meninas, professoras, funcionários e comunidade escolar ampla que por ali trabalhavam, estudavam e transitavam.

Quando as professoras do CMEI passaram a utilizar o conceito e, sobretudo, o método da *escrevivência* (Evaristo, 2020) em suas práticas educacionais e para formulação



de pensamentos críticos acerca dessas práticas, acionaram a intersecção do movimento ancestral feito e continuado pelas mulheres negras em diáspora. Isto é, passaram a olhar para as opressões designadas à comunidade negra, especificamente aos bebês, a meninas e de meninos, negras e negros, como centrais para pensar e reinventar caminhos pedagógicos ancorados em práticas afro-brasileiras; isto é, passaram a lavar os olhos com os fundamentos das águas pretas contracoloniais, de re-existências e de experiências de felicidade inegociáveis. Em ambas as pesquisas (Santos, 2019; Melo, 2020), seja no plano curricular seja no metodológico (isto é, nos processos de ensino-aprendizagem ativados), ficou evidenciado que o movimento coletivo-colaborativo-situado de professoras, ao tecer e consolidar uma proposição pedagógica com as materialidades da vida-obra de autorias negras, tornava-se possível e se traduzia por meio de movimentos de pesquisa, reflexões, planejamentos, nomeações, renomeações e recriações contínuas. Ainda que o foco das pesquisas, à época, fossem as narrativas das educadoras e suas práticas, é muito nítido para nós agora que as pesquisas apontaram, desde lá, que as ações das crianças negras não foram neutras ou imparciais mediante às práticas propostas. Ressaltar as contribuições das vozes autorais das crianças negras do CMEI Dr Djalma Ramos no processo de criação e sistematização de um método de ensino-aprendizagem – ao qual, neste momento, damos o nome de *curriculânciasomi-dúdú*, é a tarefa desse nosso artigo ensaístico.

## 2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

### 2.1 *Curriculânciasomidùdú, escrevinfâncias* e saberes civilizatórios afro-brasileiros

Inspiradas no conceito de escrevivência de Conceição Evaristo (2020) e nas escrevivências infantis de Fátima Santana Santos (2022), cunhamos as *escrevinfâncias* como conceito que pretende entender as vivências de crianças e suas formas de expressão para pensar sobre práticas inventivas, contrárias a subalternização das formas de ser e estar no mundo, valorizando as produções culturais das crianças, sobretudo, as negras e pobres, das ladeiras, vielas, terreiros, ruas, quilombos, comunidades tradicionais, possibilitando novas manifestações das vivências infantis através do movimento, das danças, da oralidade, da arte infantil, da musicalidade, da brincadeira, da ancestralidade, dos saberes tradicionais, da relação com a natureza, da literatura (Souza; Basílio; Marcolino, 2024, s/p).



Terreiros, ruas e quilombos. Pensar e fabular conceitos como os de *escrevinfâncias*, de *curriculânciasomidùdú*, mergulhar nas águas dos saberes civilizatórios afro-brasileiros, tudo isso nos remete à memória de nossas itinerâncias coletivas e colaborativas, realizadas no CMEI junto/com nossos bebês e crianças; e também nos aproxima mais do movimento negro educador (Gomes, 2017) que o gesto de uma pesquisa contínua, coletiva, inventiva e contracolonial nos traz, quando revisitamos autores e autoras que dialogam com a nossa perspectiva de ensino-aprendizagem afro-brasileira.

Quando a escritora Conceição Evaristo cria o conceito de *escrevivências* (2020, p. 38), ela afirma que:

[...] a Escrevivência vai extrapolar uma escrita que acontece de forma individualizada, pelo contrário ela nasce de uma prática literária cuja autoria é negra, feminina e de um lugar de pobreza, em que suas autoras assumem o lugar do pensar, do fazer do refletir através de uma coletividade e não de um exercício isolado.

É pensando nas palavras da Conceição Evaristo e nos nossos modos de escrevivências, cujas itinerâncias se dão pela coletividade, que temos tecido um modo próprio de fazer. Nossos modos de fazer/pensar são construídos com saberes ancestrais, em uma perspectiva contracolonial, como nos ensina Antônio Bispo dos Santos (2015, p. 20): “[c]ontracolonização e colonização é como pretendo conceituar processos de enfrentamento entre povos, raças, etnias em confronto direto no mesmo espaço físico”.

Nossa proposta pedagógica de trabalho para as infâncias está amparada nas leis 10.639/03 e 11.645/08, mas tem raízes mais fundas, anteriores à publicação dessas leis. Neste sentido, pensar hoje sobre modos de escrevivências para as infâncias de crianças traz à lembrança a experiência de felicidade como experiência de abertura de possibilidades outras para as escritas autorais das crianças em seus processos pessoais e coletivos de formulação de pensamento e expressividades sobre si mesmas e sobre o mundo:

Conceição Evaristo nos moveu a quebrar o silêncio sobre racismo, preconceito e discriminação no espaço escolar. Sua história, como a história de Maria Carolina de Jesus, é exemplo de possibilidades abertas a novas escrevivências para as nossas meninas e meninos negros e pobres, que nascem nas ladeiras, vielas, terreiros, ruas, quilombos e territórios descentralizados. Para além do combinado de não morrer, poderão, por meio da escrita de sua história, transgredir o vaticínio do desastre, ocupando espaços que nos são negados como povo negro. Somos, sim, capazes de criar experiências de felicidade ao longo do processo formativo desenvolvido com crianças negras. (Santos, 2022, p. 143).

A leitura que fazemos é a de que Conceição Evaristo elabora o conceito de escrevivências: um modo de escrita que não abre mão de um diálogo ancestral com a felicidade. Assim, as experiências formativas e o modo de fazer processos pedagógicos



com bebês e crianças alinhados à prática das escrevivências surgem de uma maneira ancestral, amparadas pelas experiências de produção de sentidos construídas de forma coletiva; surgem inseparáveis das experiências de felicidade como acontecimento cotidiano a ser vivido no ambiente escolar.

Neste sentido, dialogamos com as construções e modos de fazer contracoloniais, trazidos pelo conceito de *escrevinfâncias*, tal como vem sendo arquitetado pelas pesquisadoras (Souza, Basílio e Marcolino, 2023). Segundo as autoras, as *escrevinfâncias* seriam um conceito que pretende compreender as vivências de crianças e suas formas de expressão para pensar sobre práticas inventivas, e que contrariam a subalternização e as formas de ser e estar no mundo, onde as produções culturais das crianças são valorizadas, onde se traz um destaque para as crianças negras e pobres. As pesquisadoras apontam que as *escrevinfâncias* possibilitam novas manifestações das vivências infantis, articulando ancestralidade, oralidade, música, dança, dentre outros.

Os saberes civilizatórios afrobrasileiros, assim compreendemos, são saberes que constituem a condição de existência de práticas como a das *escrevivências* e das *escrevinfâncias*, assim como permitiram a proposição dos conceitos de *confluência* e *transfluência*. Tais ensinamentos da diáspora negra nos deram caminhos para aprendizagens/reaprendizagens/desaprendizagens, novos modos de ensinar e também de aprender (Miranda, 2013: 109-110). E nós estamos disputando um outro modo de (pensar e fazer) currículo, com concepções e propostas que permeiam/permitem possibilidades de proposições afrodiáspóricos e de acesso à ancestralidade.

Ressaltamos que, no CMEI Dr Djalma Ramos, tais compreensões se dão pela maneira como nossos bebês e crianças, por meio de seus movimentos curriculantes (Macedo; Azevedo, 2015), nos provocaram para alterarmos o currículo oficial; e nos levaram a pensarmos novas proposições através de uma cosmopercepção africana (Oyewúmí, 2004), afrodiáspórica e afro-brasileira.

Outrossim, pensamos agora de forma mais precisa que as metodologias que, no momento inaugural de nosso fazer pedagógico, subsidiaram e guiaram teoricamente nossos modos de fazer uma educação antirracista, transmutaram-se, especificaram-se e exigiram de nós um nome enraizado. O que no início chamávamos genericamente de etnometodologias, na etapa presente de nossas teorizações e proposições metodológicas, passamos a nomear de *curriculânciasomidùdú*. Trata-se de proposições curriculares e práticas de aprendizagens, trata-se do modo coletivo e colaborativo que vamos construído junto e com nossos bebês e crianças, consolidando e sistematizando *escrevivências* em nosso território. Sim! A ancestralidade em nós é viva, portanto, foi olhando dentro/para



(ativando memórias históricas subjetivas e coletivas) que construímos uma proposta baseada em saberes ancestrais – *confluências e transfluências* de rios, de saberes entre Áfricas e Brasis.

*Curriculâncias* *omidùdú* são saberes autorais das crianças tornando-se escritos (em sala de aula, em livros e projetos, em documentos oficiais). Como processo vivo, tornou-se a efetivação de diálogos não adultocêntricos, propondo e configurando currículos de águas pretas (*omidùdú* em iorubá quer dizer águas pretas). Agora com uma caminhada mais sedimentada e com novos olhares e novos retratos de mundos construídos no CMEI, estamos ampliando os nossos saberes, saberes esses que ecoam com as vozes dos nossos bebês e das nossas crianças, das nossas meninas e dos nossos meninos e das mulheres que compõem o nosso território. Grita também em nós as vozes das nossas ancestrais, de nossas avós, bisavós, mães, tias e de tantas que seguem e caminham conosco.

Concordamos que a palavra “saberes”, em sua etimologia, significa “sentido de conhecimentos”, tem origem no latim *sapere*, que significa “saber”, “ter gosto” ou “ter discernimento”. Essa raiz latina está ligada à ideia de percepção e experiência, tanto no sentido literal do paladar quanto no sentido figurado do conhecimento. Por meio desse novo olhar junto/com nossos bebês e nossas crianças, elaboramos o que para nós significa saberes ancestrais.

Ressaltamos que nos interessa ampliar as formulações sobre os saberes ancestrais, interligando-os aos conhecimentos que temos ouvido e vivido; e que vem sendo trazidos pelos nossos bebês e pelas nossas crianças, também pelas famílias, pelas educadoras e por toda comunidade de nosso CMEI. Entendemos que tais saberes, trazidos à escola na maioria das vezes pela oralidade, são aprendizagens construídas em comunidades, em bairros, nas favelas; e foram sendo transmitidos por gerações de bisavós, avós, avôs, pais, mães, vizinhas, vizinhos, amigos, compadres, comadres, entre outros.

Destacamos ainda que nossa maneira de abordar os saberes ancestrais partem de nossa compreensão das contribuições de Azoilda Trindade (2010) acerca dos valores civilizatórios afro-brasileiros. A partir do seu olhar sobre o continente africanos, Trindade elenca os seguintes valores: circularidade, religiosidade, corporeidade, musicalidade, memória, ancestralidade, cooperativismo, oralidade, energia vital (axé) e ludicidade. Logo entendemos que as contribuições da grande escritora Azoilda Trindade, entretecidas com as nossas escavações epistemológicas (Miranda, 2020), ajudam-nos a formular saberes ancestrais, descentrando o nosso olhar de um lugar eurocêntrico e reposicionando as nossas lentes para outros retratos de mundos, confrontando práticas tradicionais, ao



colocar na centralidade das giras formativas o continente africano, com base em nossas experiências afrodiáspóricas e afro-brasileiras.

A seguir, apresentamos os saberes ancestrais construídos em diálogo vivo com crianças do Centro Municipal de Educação Infantil Dr. Djalma Ramos há mais de uma década. São resultados de rodas de conversas, de *anamneses*, como protocolo de aproximação às histórias de vida das crianças e bebês, percursos formativos amplos, por meio de projetos. São saberes ancestrais formulados e escritos, como currículo, com os nossos bebês, com nossas crianças, nossas meninas e meninos. Saberes ancestrais e coletivos, fundamentados em cosmoperccepções e em nosso compromisso cotidiano com o nosso povo e com a nossa comunidade.

1. Dialogar com nossos bebês e nossas crianças como sujeitos proponentes de currículos.
2. Valorizar a oralidade e a ancestralidade como formas de reexistências e preservação do patrimônio histórico e cultural afro-brasileiro.
3. Reconhecer crianças pequenas como sujeito de direitos.
4. Compreender a importância da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio
5. Reconhecer a necessidade de encontrar meios para fortalecer marcas identitárias.
6. Combater experiências de racismo (isso significa reparação para a violenta e agressiva experiência de escravização de diferentes etnias e povos africanos no Brasil).
7. Desconstruir estereótipos.
8. Abrir espaços para coexistências mais sustentáveis, que não negam as relações coesivas de uma sociedade racista e sexista.
9. Viver uma Pedagogia Afroafetiva.
10. Identificar nossa ancestralidade e as marcas e traços ancestrais inscritos em nossos corpos.
11. Afirmar o sentido de nossa existência, sem negar o encontro com os diferentes de nós e com as diferenças.
12. Tornar visível a invisibilidade de mulheres negras: fortalecê-las e amá-las tornar-se um ato pedagógico e político.
13. Construir experiências com a felicidade.



Nossos bebês e nossas crianças pensam e sentem o mundo de uma forma muito peculiar. Os diálogos que desenvolvemos por meio de seus corpos-território-criança (Santos, 2024) nos ensinam cotidianamente o quanto nossos bebês e crianças desejam construir um currículo outro. Compreendemos que isso não diz respeito a dar voz às experiências das infâncias negras, mas, sim, significa compreender que crianças pequenas e bebês são sujeitos ativos (e desejantes) em processos de ensino-aprendizagem, sendo elas mesmas suas próprias vozes, construtoras de suas narrativas. Por isso, dialogar com nossos bebês e nossas crianças é elemento central para pensarmos sobre nossos currículos. Consideramos que, em uma sociedade estruturalmente racista, as crianças negras produzem sentidos para o racismo que sofrem e que também as silenciam.

Valorizar a oralidade significa garantir que nossos saberes ancestrais serão evocados, guardados, aprendidos desde as infâncias. Para nós é extremamente importante que nossos bebês e nossas crianças sejam guardiões e guardiãs das nossas memórias e das nossas tradições africanas e afro-brasileiras. Compreendermos que considerar saberes, falares, subjetividades, estéticas, filosofias, performances e trajetórias de vida de mulheres negras, e as irmandades que constituem, nos dão subsídios para continuarmos seguindo na luta em um Movimento de Educadoras/Educadores que amam, sentem e se respeitam. Em uma sociedade heteronormativa, torna-se insurgente considerar o corpo feminino e negro referência de uma matriz educacional afrocentrada.

Consideramos que o exercício dos Direitos Humanos se elabora e se concretiza também no fazer diário no chão da escola: uma escuta sensível dos desejos, sonhos, quereres e interesses das crianças, sem que as experiências sejam apenas adultizadas. Escutar as infâncias é escutar também as múltiplas vozes das infâncias negras.

Ler a lei vinculada à luta histórica da diáspora negra, considerar o legado da intelectualidade de negros e negras para o campo da Educação é o nosso movimento. Estamos a caminho, transgredindo o Racismo nosso de cada dia, para a liberdade de um povo. Esse é o desafio estruturante de uma educação infantil antirracista. Diálogo e democracia no Projeto Político Pedagógico e na ação diária.

Nossos ancestrais perfizeram um caminho de luta e sofrimento pela garantia de nossas emancipações. Somos a geração seguinte e somos a geração anterior da que virá depois de nós. Nossa tarefa negra: reconciliarmo-nos com a experiência da felicidade. Isso é educação antirracista para as infâncias.

### 3. DESENHO DE PROCESSOS, RESULTADOS E PROSPECÇÕES

### 3.1 É de Conceição! Modos, Saberes e Fazeres

O título dessa última sessão de nosso ensaio (composto de conversações e releituras de nossas pesquisas) problematiza como os nossos saberes e fazeres se forjaram em nossas ações. Nosso desafio foi de maneira colaborativa *escrever* com bebês e crianças bem pequenas nossa práxis pedagógica. Ou seja, como educadoras-adultas-negras, que reproduzem o adultocentrismo e tantas outras opressões, era preciso reconhecer que nossas fragilidades e nosso poder de opressão no fazer pedagógico impactava bebês, meninas e meninos pequenos, negras e negros. Esse foi um movimento de autoconhecimento importante e contínuo. Por essa via, materializamos nossos modos de fazer, nossas ações-reflexões-ações e as nossas *escrevivências*. Foi preciso, então, observar-escutar-arquitetar, conforme apontado na pesquisa de Cristiane Santos de Melo (2020). A autora (2020, p. 121-122), em sua dissertação, reflete sobre o panorama encontrado pelas educadoras negras:

Enquanto coletivo de professoras pretas, começamos a nos inquietar com uma educação hegemônica, brancocêntrica, colonizadora, heteronormativa e racista que ajudávamos a disseminar para as crianças pequenas. Somos atravessadas pelo *racismo estrutural* que está no âmago de nossa sociedade e em diferentes territórios. Por isso, nos *territórios infantis*, eram apresentados a nossas crianças, uma pedagogia embranquecida e eurocentrada, fazendo com que se distanciassem de sua negritude e de sua identidade diáspórica. Diante desse contexto, questionávamos: *de que maneira, poderíamos construir uma prática enegrecida e antirracista?*

Quando observamos e questionamos a “[...]educação hegemônica, brancocêntrica, colonizadora, heteronormativa e racista [...]”, percebemos o que era reproduzido para as crianças pequenas negras. Ou seja, crianças e mulheres-professoras-negras eram impactadas pelo racismo e sexismo estrutural e institucional. Nessa conjuntura de opressões que estávamos imersas e que muitas vezes ajudávamos a reproduzir, a nossa preocupação com as infâncias plurais e racializadas começou a ser nossa agência. Pauta que se aproximava às pautas das mulheres negras que transitam entre o Movimento Negro e o Movimento Feminista (Melo, 2022).

Conforme diferentes pesquisas (Dias et al., 2021; Santos; Carneiro, 2024), sabemos que historicamente as infâncias negras sempre foram uma preocupação das mulheres negras, sejam as infâncias sequestradas pelas águas do atlântico, em diáspora, sejam as infâncias nas favelas, nos bairros, nos terreiros, nas instituições públicas infantis ou como

tema nas pesquisas. O próprio conceito-imagem *escrevivência* construído por Conceição Evaristo (2020), quando refletido em diáspora, movimenta-nos na direção de pensar a imagem que assenta esse conceito. Isto é, a imagem da Mãe Preta, aquela mulher negra que, na sua situação de escravização, era coagida a cuidar e educar as crianças da casa-grande. Em sua condição de opressão, ela contava histórias, cantava e ninava as crianças que um dia seriam pessoas que continuariam a reproduzir os acordos herdados de sua família escravocrata.

Mas, a ginga (Araújo, 2019) dessas mulheres negras se enraizava quando contavam histórias a essas crianças: elas sacudiam seus sonos. Lélia Gonzalez (2020) chamava esse movimento de *resistência passiva*, pois a luta dessas mulheres estava no simbólico, no dia a dia, em cada saber inoculado numa história ou em cada fazer ninar a essas crianças. Mestra Janja (2019) nomeia de ginga as estratégias dessas mulheres negras, suas formas de lutar-jogar, como caminhos de negociações que rasuram, rompem, abrem frestas e provocam rachaduras. Resistência, ginga, ainda que a essas mulheres negras diuturnamente fosse negado o direito de cuidar, de amar e ninar seus filhos e filhas, netos e netas, isto é, suas crianças negras. Ao longo da história, formas de negociação: “[...] a vida das mulheres, numa roda circular e sem fim, cuja intenção é o movimento de ‘lutar-jogar (Araujo, 2019, p. 563)”. Assim, observamos a luta das mulheres negras pelas infâncias negras.

A tarefa de pensar as infâncias negras não vem de hoje, como mencionamos acima. Sueli Carneiro (2019) sublinha que “[...] o papel histórico que as mulheres negras desempenham em nossas comunidades, [...] impedem que os esforços organizativos [...] possam se realizar dissociados da luta geral de emancipação do povo negro” (Carneiro, 2019, p. 169). Os bebês, meninas e meninos, negras e negros fazem parte dessa emancipação. Não é por acaso que o Feminismo Negro, conforme narra Sueli (2019), fomenta uma *tríplice militância*, que compõe uma rede complexa e interseccional da sociedade, afirmando categorias analíticas como raça, gênero e classe. Desse modo, não compactuamos com a interseccionalidade esvaziada da práxis política e manipulada pela academia e por instâncias ultraconservadoras, conforme observamos diuturnamente (Collins; Bilge, 2019; Collins, 2017).

Sueli Carneiro (2019) explica que, por meio da tríplice militância, por meio do olhar interseccional, é possível desvelar como o racismo, conjugado ao sexism e ao classismo, é direcionado aos corpos negros. Por isso, Jaqueline Santos e Suleiane Carneiro (2024) apregoam que “o feminismo negro, originado na mobilização política de mulheres periféricas, assume historicamente a linha de frente das lutas pelos direitos fundamentais”



(Santos; Carneiro, 2024, p. 02). A tríplice militância, lideradas e gingadas por mulheres negras, funda diferentes organizações (Geledés, Odara, Nzinga e dentre outras), que tem como agência buscar os direitos negados a mulheres negras, à comunidade negra e às infâncias racializadas.

Para Flávia Damião (2018), são mulheres-professoras-pesquisadoras negras as que mais se dedicam dentro da academia para pesquisar sobre as infâncias negras. Sobre essa afirmação, duas possíveis explicações. A primeira considera a entrada de mulheres negras em movimentos sociais ou impactadas de alguma forma por eles. A segunda considera a questão patriarcal, na qual a sociedade designa os cuidados das crianças a essas mulheres, seja por conta de um parentesco, maternidade, seja por meio de profissões que são feminizadas e designadas aos corpos femininos e negros (Damião, 2018).

Por vários caminhos, as mulheres negras, ao ingressarem na universidade, como pesquisadoras, em suas *escrevivências*, ou seja, por meio de suas experiências marcadas em seus corpos-territórios (Miranda Oliveira, 2019), forjam suas aproximações com a questão da infância como campo do saber. Assim, acontecem os diálogos *escrevientes* entre gerações, entre mulheres-professoras e meninas e meninos bem pequenos. E, como afirma Conceição Evaristo: “[...] pressupõe um dinamismo próprio do sujeito da escrita, proporcionando-lhe a sua autoinscrição no interior do mundo [...], e adquire um sentido de insubordinação (2020, p. 53-54)”.

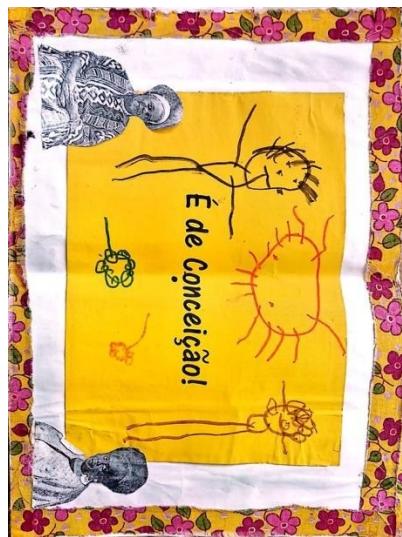
Nossa insubordinação, como coletivo de educadoras negras do CMEI Dr. Djalma Ramos, é materializada nos modos de saber e de fazer tecidos em diálogo com as crianças negras, em um processo circular, como afirma nosso intelectual Antônio Bispo dos Santos (2015). Tem começo-meio-começo. Ou seja, esse diálogo circular é um *continuum* ancestral (Sodré, 2017). Nessa perspectiva, o nosso objetivo não será esgotar todos os modos de saber e fazer construídos e em continuidade.

À época da escrita de sua dissertação, Melo (2022) sistematizou nove afroconceitos metodológicos assentados nos valores civilizatórios afrobrasileiro e africano. No presente ensaio, dialogaremos com três *afroconceitos* regidos por saberes e fazeres, os quais acreditamos serem fundantes para compreendermos o diálogo entre as *escrevivências* e as *escrevinfâncias* dos bebês e crianças bem pequenas; e que alimentam nossas ações formativas, publicações de livros autorais e *curriculânciasomidùdú*. De acordo com Evaristo (2020) a “[...] escrevivência traz a experiência, a vivência de nossa condição de pessoa brasileira de origem africana, [...]na qual me coloco e me pronuncio para afirmar [...] e celebrar a minha ancestralidade e me conectar tanto com os povos africanos, como com a diáspora africana” (Evaristo, 2020, p. 30). Estamos falando de bebês, meninas , meninos,



negras e negros, mulheres-professoras negras que ocupam o CMEI Dr. Djalma Ramos, uma instituição pública localizada numa comunidade periférica. Essas experiências em diáspora, com certeza, em sua grande maioria, é atravessada pela favela.

**Figura 1: Página 1 do livro *É de Conceição!***

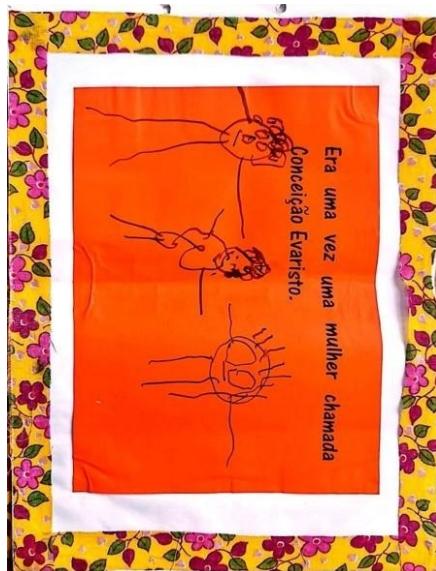


Fonte: Acervo das autoras

*É de Conceição!* É força enunciativa, de criatividade, da ginga, do tempo-espacô acolhido e seguro, de autoenunciação (Lorde, 2020). É o título de um livro artesanal e autoral de meninas e meninos, negras e negros que carregam na diáspora, nos seus corpos, nas suas ações e nos seus corações a possibilidade de confabular histórias e outros mundos. *É de Conceição*, um livro construído de forma coletiva-colaborativa por crianças de 3 e 4 anos.

Sempre nos questionamos: como surgiu o modo de fazer autoral como prática pedagógica no território das salas de aula do CMEI Dr. Djalma Ramos?

**Figura 2: Página 2 do livro *É de Conceição!***



Fonte: Acervo das autoras

Para que as crianças ousassem escrever um livro em que a educadora foi a escribe, foi necessário sedimentarmos um dos afroconceitos que regem nossa instituição educacional; foi preciso nosso encontro com a vida-obra de intelectuais negras como ação educativa. “Trabalhar com a exemplaridade [...] possibilita as crianças negras se aproximarem de sua ancestralidade. Ao conhecer sua história de luta, de força e resistência, elas começam a perceber que o mundo é diverso e plural” (Melo, 2020, p. 134). Ter a intelectualidade negra, como um *afroconceito*, abre a possibilidade de pensarmos a vida dessas mulheres, suas escrevivências, para também construir e escrevermos as nossas. Ainda mais quando lembramos que as mulheres negras, os bebês e meninas, meninos, negras e negros, são grupos geracionais distintos, mas que compartilham dores e alegrias em seus territórios de vida e aprendizagens (Danae, 2017). “É uma busca por se inserir no mundo com as nossas histórias, com as nossas vidas, que o mundo desconsidera. *Escrevivência* não está para a abstração do mundo, e sim para a existência, para o mundo-vida” (Evaristo *et al.*, 2020, p. 35).

Foi do lugar de ancestralidade, de *escrevivências*, de estratégias de lutas e de escuta que desenhamos outro *afroconceito*: os *afroambientes*. Mundo-vida que gira, que pulsa e que é movimento que construímos. Esse *afroconceito* metodológico aciona nossos saberes-fazeres estéticos-imagéticos, gráficos, de espaço afrocentrado como mais uma forma de *escrever* e dialogar conosco e com o mundo. Ele movimenta o lutar-jogar e “[...] supera as histórias fraturadas e estereotipadas contadas sobre a negritude [...] compreendemos o *afroambiente* como um território infantil, antirracista, político e curriculante, em que as crianças dialogam, interagem, descobrem e experenciam [...]” (Melo, 2020, p. 124).

Figura 3: Página 3 do livro *É de Conceição!*



Fonte: Acervo das autoras

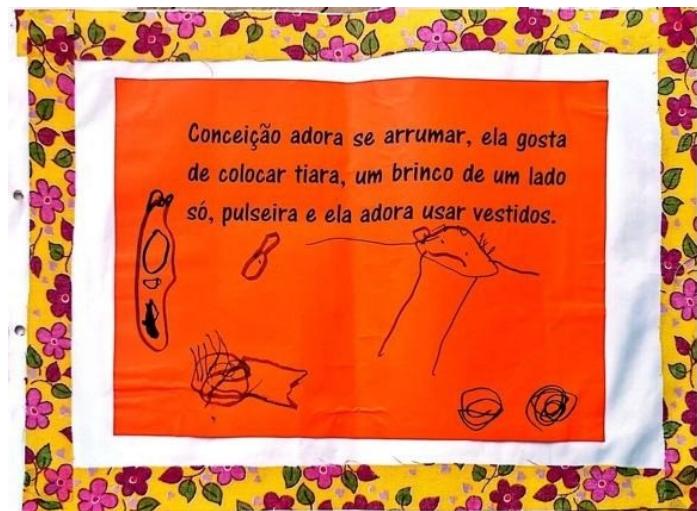
Ao longo dos anos, uma das *escrevivências* propiciadas pelos *afroambientes* foi o *Ocupa Djalminha*, um espaço pensado pelas educadoras Cristiane Melo e Vera Lúcia, sobre a vida-autoria de Conceição Evaristo. Ou seja, fizemos uma “releitura do projeto “Ocupação”, construído pelo Itaú Social” (Melo, 2020, p.152). Incluímos também mulheres negras e meninas e meninos negros que foram exemplaridade em sua vida. Conectado a esse movimento, trouxemos a autoria das mulheres negras e das nossas crianças bem pequenas que ocupam nosso território. O “Ocupa Djalminha” torna-se a nossa *escrevivência* em movimento. Como bem problematiza Evaristo *et al.* (2022, p. 35): “E o que seria escrever nesse mundo? O que escrever, como escrever, para que e para quem escrever?”

O *Ocupa Djalminha* se tornou um afroespaço constituído de experiências sensoriais. Seja através de imagens de Evaristo, seus familiares, sua filha e de Carolina Maria de Jesus. Seja por meio de objetos de nossa memória afrobrasileira, dos cheiros, das lavagens de roupas, brinquedos/brincadeiras e dos desenhos das nossas crianças. Seja pela religiosidade de Evaristo, pelas artes com diferentes estéticas, e pela diversidade de linguagens. Reforçamos que a potência desse projeto foi constituída pelas vivências das crianças ao manipularem o afroespaço. As experiências construídas pelas crianças em cada canto dialógico e diaspórico do *ocupa Djalminha*, trouxe a possibilidade de expressarem seus gostos, suas alegrias e suas preferências. Evidenciamos nas palavras de algumas crianças: “Gostei da parte que lavamos roupa”, “A filha de Conceição é bonita”, “Eu quero empinar pipa”, “Eu quero ouvir a história dela no ouvido.” Assim, refletimos que as crianças, ao erguerem suas construções escrevientes, demonstraram encantamento e identificação ao experienciarem cada canto do afroespaço em seus corpos, em suas

palavras e em suas ações. Outro ponto importante, foi a ocupação das mulheres em cada canto do afroespaço. Professoras, auxiliares, colegas do apoio, mães e mulheres da comunidade. Cada uma com sua singularidade, com sua história, com suas vivências, com seus afroafetos e com suas matripotências, contaminaram cada canto do Ocupa Djalmimha. “Assim, as visitas foram imbuídas de questionamentos, constatações, rodas de conversas espontâneas, dores, risos e lágrimas (Melo, 2020, p. 153)”.

Consideramos que as meninas e meninos pequenos, assim como as famílias, ao adentrarem no *afroambiente*, viveram modos de fazer e de fundar a *escrevivência* que se expressava em vários sentidos: visuais, olfativos, auditivos. Foi um mergulho do/no corpo-território (Miranda, 2020). As *escrevinfâncias* foram experienciadas de maneira individual-coletiva. A partir desse movimento, dialogamos com outro *afroconceito* fundamental para a materialidade do livro “É de Conceição!” e com os demais livros que fomos fazendo com os bebês e crianças pequenas: a *Oralidade Afroancestral*. Esse *afroconceito* metodológico “[...] resgata a importância de aprender com os mais velhos as tradições orais, respeitando a matripotência das mulheres, a ancestralidade do povo negro através da diversidade e singularidade de possibilidades que o repertório oral afrobrasileiro e africano pode nos revelar” (Melo, 2020, p. 167).

Figura 4: Página 4 do livro *É de Conceição!*



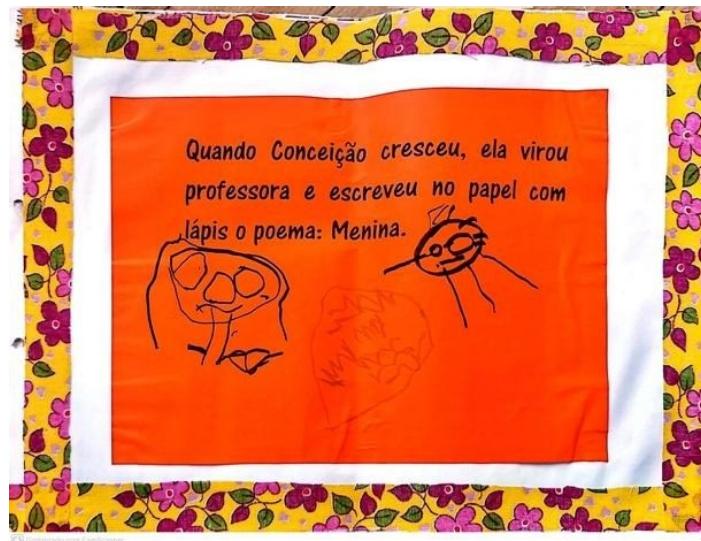
Fonte: Acervo das autoras

Em contato com a *Oralidade Afroancestral*, questionamos: meninas e meninos, negras e negros escrevem? A resposta está numa passagem de Conceição *et al.* (2020), quando ela nomeia de grafia-desenho, a primeira manifestação de escrita. Conceição observava a mãe dela fazendo desenhos, quando ela era criança: a imagem de um sol, no barro, no chão, com uma vareta. Concordamos com Evaristo *et al.* (2020) e afirmamos que

o desenho é a nossa primeira grafia. E esse movimento do rabisco é feito pelas crianças pequenas. Mas não somente isso. Conceição Evaristo *et al.* (2020) reflete que sua escrita não advém de livros, mas “[...] no acúmulo de tudo que ouvi desde a infância. O acúmulo das palavras, das histórias que habitavam em nossa casa e adjacências. Dos fatos contados à meia-voz, dos relatos da noite, segredos, histórias que as crianças não podiam ouvir” (Evaristo, 2020, p. 52).

O movimento de escuta, de verbalização, histórias e causos contados que as crianças podem vivenciar em suas casas. A oralidade *afroancestral* foi a gunga encontrada pelos nossos e nossas ancestrais, vozes que estão marcadas em nossos corpos-territórios (Miranda Oliveira, 2020). Dentro do CMEI, nossas estratégias de acesso a essas memórias aconteceram de diferentes maneiras, começamos a nos interessar pela literatura da biblioteca da instituição, por construções de literaturas autorais feitas pelas professoras, pelas construções de literaturas das professoras com a grafia-desenho (Evaristo, 2020) das crianças, até materializarmos a possibilidade de autoria das próprias crianças. Uma autoria feita, como processo, da concepção da história à concepção da grafia-desenho (Evaristo, 2020).

Figura 5: Página 5 do livro *É de Conceição!*



Fonte: Acervo das autoras

Essas *escrevivências* citadas, as que envolvem as professoras e as crianças no lugar de autoria foi possível por conta de nossa aproximação com as intelectuais negras, foi possível pelos questionamentos, pelas gungas, pela circularidade que nos envolve, sobretudo, pela nossa desobediência em escutar as *escrevinfâncias* e não centrar, somente, no que nós adultas-professoras acreditamos ser o melhor para os bebês e

crianças pequenas. Ao propormos a escrita de um livro para meninos e meninas, negras e negros, muitos questionamentos foram feitos para as crianças: “Por meio de imagens da escritora, a professora foi questionando ao grupo sobre como seria a história: Se as crianças lembavam quem era aquela mulher? Qual sua profissão? Qual seria o título da história?” (Melo, 2022: 134).

Esses questionamentos, propostos pela educadora, se assenta exatamente na prática da *escrevivência* como um método intencional, que se faz na ação e com a *oralidade afroancestral*. Cristiane Melo (2022) analisa como a professora-adulta pergunta e registra as elaborações do grupo. Essa adulta presenciou a construção colaborativa-criativa das meninas e dos meninos. Na pesquisa, ficou evidenciado o quanto a presença de Conceição Evaristo estava contaminando os espaços, as paredes; e também o território simbólico das infâncias negras. Talvez se essa proposta fosse o primeiro contato com a obra da escritora, não haveria o assentamento de um modo de fazer circular, fluido e *continuum*.

Figura 6: Página 6 do livro *É de Conceição!*



Fonte: Acervo das autoras

*É de Conceição!* Como enunciação e *escrevivência* de meninas e meninos, negras, negros, nos lembra o trecho da música “Ismália”, de Emicida: “*Nada sobre nós, sem nós. É por nós, com nós [...]*”. Parece um título simples, mas ele revela o quanto as crianças estavam atentas, íntimas e próximas da escritora. Depois da história redigida, o segundo momento foi fazer a leitura, o mais poderoso é que não se ouvia apenas a voz da adulta-professora. A cada frase lida, existia uma fala, um grito, um sorriso e uma vibração. De outras crianças percebemos uma atenção fora do comum, intrigante para a idade. Fomos nesses movimentos convidando-as para a sua outra forma de escrita, a grafia-desenho (Evaristo, 2020). A pesquisadora Melo (2022) revela como “[...] as crianças construíram a

história, por isso sabiam de cada detalhe. [...] ‘Pró aqui é Conceição passeando, com seu brinco do lado, com seu vestido, tomando sorvete’ (Melo, 2022: 143). Esse processo de autoria-criativa, de *escrevivências* e *escrevinfâncias* foi possível por ultrapassar o conceito-imagem; e pensar modos reais e possíveis, processos estéticos-criativos.

Audre Lorde (2020) aponta que o movimento de “transformar o silêncio em linguagem e ação é um ato de autorreconhecimento e de afirmação [...]. ‘Porque, quando falamos, temos medo de nossas palavras. Mas o silêncio também não nos salvará’ (Lorde, 2020, p.20). A feminista poeta, negra, intelectual e lésbica (2020), comprehende que autoenunciação é uma ação poética-política, na qual as mulheres negras e as meninas, e os meninos, negras e negros, ao historicizar suas experiências, rompem com a hegemonia disseminada e mobilizam a autoria-vida, que é pulsante e em movimento.

Figura 7: Página 7 do livro *É de Conceição!*



Fonte: Acervo das autoras

Para essa autoria-vida se manifestar, acreditamos que seja necessária uma proximidade das crianças com a exemplaridade positiva de uma escritora negra durante suas infâncias. Escutamos de uma das crianças: “*Pró, nós é escritora igual a Conceição*” (Melo, 2022, p.142). Ouvir de uma criança negra que sua semelhança com uma mulher negra se manifesta pela sua exemplaridade positiva, pela sua profissão de escritora, a coloca no lugar de projetar sonhos e possibilidades. Sobretudo, no tempo do agora, no tempo-presente.

Uma autocrítica à pesquisa realizada, à época, mesmo trabalhando com a intelectualidade de mulheres negras, a pesquisadora não categorizou as falas das crianças pelo gênero. Hoje evidenciamos que o racismo incidido nos corpos de meninas e meninos, negras, negros, tem diferenciações substanciais (Santiago, 2020), que precisam receber a

devida atenção. Outro ponto importante, quando você singulariza a criança, logo sua infância também será unificada. As experiências de infâncias negras em uma favela são diferentes de infâncias negras no Quilombo ou de infâncias negras em bairro nobres. Desse modo, apontamos potências, mas também apontamos mudanças, que é possível ressignificar de cada passo dado, de cada pesquisa findada e recomeçada. Portanto, refletimos que essas ressignificações não borram ou apagam a potência de cada pesquisa, pelo contrário, sublinham como o método *escrevivência*, há muitos anos, está sendo utilizado pelas pesquisadoras, como estratégia de luta, de aquilombamentos e de mudanças.

Quando uma menina/menino negra, negro profere a consciência de suas *escrevivências*, evidencia seu movimento como proponente de um currículo. Seu corpo-território-criança (Santos, 2024) a todo instante interage, transgride e alarga os modos de fazer educativo de uma instituição pública infantil. Sobre a autoria de mulheres negras, Evaristo *et al.* (2020) aponta como o sistema editorial é marcado pela rigidez de privilégios, homens brancos e mulheres brancas sendo costumeiramente os mais prestigiados. Se mulheres negras e pessoas negras tem dificuldade de furar a bolha editorial, o que falar das meninas negras e meninos negros?

O livro *É de Conceição!* (2018) concebido, escrito, diagramado e ilustrado, exemplar único, publicado de modo artesanal, pelas crianças do CMEI Dr. Djalma Ramos impactou muitas crianças e famílias. As meninas e meninos autoras, autores, contaram essas histórias para as outras crianças da instituição e para as famílias. O que queremos dizer é: ousamos sonhar escrever livros e o sonho foi materializado. *É de Conceição!* abriu caminhos para publicarmos *O Sonho de Ayo*, um dos livros publicados na Coleção “Por Uma infância Escrevivente” (2022), por meio de um edital do CEERT. *Escreviver* é sonharmos acordadas. Sonhamos com nossas crianças que elas seriam autoras e seus livros seriam publicados. *O Sonho de Ayó* (2022) conversa com *É de Conceição!* (2018): um sonho-conversa, um sonho-grafia, um sonho-escrita, um sonho-matéria, um sonho-possível e real. *É de Conceição!* é nossa inteligência artesanal, feita por muitas mãos, nossa sensibilidade, nossas confabulações, nossas vivências encarnadas, o modo de fazer fundado e assentado nas *escrevivências*, no método e na história dos povos negros, nossas *curriculânciasomidùdú: É de Conceição!*

## REFERÊNCIAS



**BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 04 ago. 2025.

**BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: 04 ago. 2025.

**ARAÚJO, Janja. Mulheres negras e culturas tradicionais: memória e resistência.** Currículo sem Fronteiras, v. 19, n. 2, p. 553-565, 2019.

**BILGE, Sirma e COLLINS, Patrícia Hill. Interseccionalidade.** Tradução Rane Souza. São Paulo: Boitempo, 2021.

**CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento.** São Paulo: Selo Negro, 2005.

**COLLINS, P. H. Se perdeu na tradução?** Feminismo negro, Interseccionalidade e política emancipatória. Parágrafo, v. 5, n. 1, p. 6-17, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://revistaseletronicas.fiamfaam.br/index.php/recicofi/article/view/559>. Acesso em: 13 jul. 2025.

**DIAS, L. R.; JANUÁRIO, E.; PEREIRA, N. S.; OLIVEIRA, W. T. F.; TRIPOLI, Z. F. (2021). Estudo nº VII: Racismo, Educação Infantil e Desenvolvimento na Primeira Infância.** Núcleo Ciência Pela Infância. <http://www.ncpi.org.br>

**EVARISTO, Conceição et al.** A escrevivência e seus subtextos. In: DUARTE, C. L.; NUNES, I. R. **Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo.** Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, v. 1, p. 26-46, 2020.

**EVARISTO, Conceição et al.** Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: DUARTE, C. L.; NUNES, I. R. **Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo.** Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, v. 1, p. 44-54, 2020.

**EVARISTO, Conceição.** A escrevivência e seus subtextos. In: DUARTE, C. L.; NUNES, I. R. **Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo.** 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 26-46.

**LORDE, Audre. Sou sua irmã:** escritos reunidos e inéditos. Ubu Editora, 2020.

**MACEDO, Roberto Sidnei; AZEVEDO, Omar Barbosa. Infâncias-devir e currículo:** a afirmação do direito das crianças à (aprendizagem) formação. Ilhéus: Editus, 2013.

**MELO, Cristiane Santos de. Escrevivendo-me negra: práticas pedagógicas afrofemininas.** Dissertação (Mestrado). Instituto de Humanidades, Artes e Ciências da Universidade Federal do Sul da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-raciais do Campus Jorge Amado. Itabuna, 2020, 199 p.

**MIRANDA, Eduardo Oliveira. Corpo-território & educação decolonial:** proposições afro-brasileiras na invenção da docência. Edufba, 2020.

**NUNES, MighianDanae Ferreira. Mandingas da Infância: as culturas das crianças pequenas na escola municipal Malê Debalê, em Salvador (BA).** Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo: São Paulo, 2017. Disponível em:



<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05122017-130043/en.php>. Acesso em: 29 out. 2025.

SANTIAGO, FLAVIO. “Não é nenê, ela é preta”: Educação Infantil e pensamento interseccional. **Educação em Revista**, v. 36, p. e220090, 2020.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, quilombos: modos e significações**.

Brasília: INCTI/UnB, 2015. Disponível em: [http://cga.libertar.org/wp-content/uploads/2017/07/BISPO-Antonio.-Colonizacao\\_Quilombos.pdf](http://cga.libertar.org/wp-content/uploads/2017/07/BISPO-Antonio.-Colonizacao_Quilombos.pdf). Acesso em: 15 jul. 2025.

SANTOS *et al.* **É de Conceição!** [manuscrito]. Lauro de Freitas: [S.n.], 2018. Lista de autores por ordem alfabética: Alessandra Safira Araújo dos Santos; Ana Beatris Ferreira Lima dos Santos; Arthur Nunes de Jesus ; Ayla Vitória Souza dos Santos; Caio Cruz dos Santos; Cristiane Santos de Melo; Deivison Bryan dos Santos Sales; Emanuel Santos da Encarnação; Enzo Gabriel da Silva Rocha; Enzo Medeiros Costa da Silva; Gabriel Frota Agostinho; Inny Almeida Santos; Julia Cerqueira Carneiro da Silva; Lara Bruna Bomfim Lopes; Luara Silva Santos; Maria Eduarda Santana Vinhas; Maria Luiza Maltez Pontes; Maryana Conceição de Jesus ; Matheus Silva Moura; Rafael Ramos Santos; Raquel Emanuelly Rodrigues dos Santos; Sofia de Andrade Correia; Stacy Maria Lisboa Leão dos Santos; Vera Lúcia Bonfim dos Santos; Vitor Cauê Nunes Henrique.

SANTOS, Fátima Santana. **Leia-me Negras: insurgências afroafetivas na prática pedagógica. Ilhéus, BA**: Editus, 2022. (Transfluência). Disponível em:

<https://books.scielo.org/id/t5qq6/pdf/santos-9788574555485.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2025.

SANTOS, Jaqueline; CARNEIRO, Suelaine. Enfrentar o racismo e o sexismo para a reconstrução da política educacional em uma perspectiva interseccional: a proposta das mulheres negras. **Educação & Sociedade**, v. 45, p. e276347, 2024.

SANTOS, Marta Alencar dos. **Pequenas Mahins: culturas infantis das meninas negras na Ecola Comunitária Luiza Mahin em Salvador**. Tese de doutorado. Salvador: UFBA, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/39744> Acesso em: 29 de outubro de 2025.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo, a sexualidade e o social**. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995. p. 75–91.

SODRÉ, Muniz. **Pensar nagô**: epistemologia , comunicação e ancestralidade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

OYÉWÙMÍ, Oyèrónké. Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. Tradução de Juliana Araújo Lopes para uso didático de: OYÉWÙMÍ, Oyèrónké. Conceptualizing gender: the Eurocentric foundations of feminist concepts and the challenge of African epistemologies. African Gender Scholarship: Concepts, Methodologies and Paradigms. **CODESRIA Gender Series**, v. 1, p. 1-8, 2004. Disponível em:

<https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=4557576&forceview=1>. Acesso em: 03 ago. 2025.

